

**Vergleichende Analyse interaktiver Erzählfähigkeiten bei sechsjährigen Kindern mit  
einer so genannten Spezifischen Sprachentwicklungsstörung und Kindern mit  
unauffälligem Spracherwerb**

Vorgelegt von

**Anja Schröder**

als Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin  
der Philosophie (Dr. phil.)

in der

Fakultät Rehabilitationswissenschaften  
der Technischen Universität Dortmund

Dortmund

2009

**Betreuerin:** Prof. Dr. Nitza Katz-Bernstein

**Betreuerin:** Prof. Dr. Uta Quasthoff

## **Vorwort**

Die vorliegende Untersuchung ist im Rahmen meines Dissertationsvorhabens an der Technischen Universität Dortmund entstanden.

An ihrem Zustandekommen insbesondere bei den Datenerhebungen haben viele Personen mitgewirkt, denen ich zu Dank verpflichtet bin. Daher möchte ich an dieser Stelle insbesondere den Erzieherinnen, Logopädinnen und Sprachtherapeutinnen danken, die mit Interesse und Engagement die Überprüfung der Erzählfähigkeiten in ihren Einrichtungen durchgeführt haben. Ihre konstruktiven Rückmeldungen werden auch in die weitere Forschungsarbeit an der Überprüfung der Erzählfähigkeiten miteinfließen.

Auch den Eltern der Kinder, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben, möchte ich herzlich danken, dass sie mit ihrem Einverständnis die Datenerhebung die Vergleichende Analyse (VANIE) erst ermöglicht haben.

Mein weiterer Dank gilt den Studierenden der Technischen Universität Dortmund, die durch ihre Mitarbeit in der Forschungsgruppe einen Crosscheck der ESGRAF-Auswertungen ermöglicht haben und damit zu einer Erhöhung der Objektivität in der Datenauswertung beigetragen haben. Insbesondere danke ich Julia Töpel, die bei der Aufbereitung und Archivierung der Daten eine wertvolle Unterstützung geleistet hat.

Für die hervorragende fachliche Betreuung über die gesamte Dauer des Forschungsvorhabens, die vielen konstruktiven, anregenden Gespräche und kritischen Rückmeldungen danke ich ganz besonders Prof. Dr. Nitza Katz-Bernstein und Prof. Dr. Uta Quasthoff.

Wertvolle Überarbeitungshinweise und Denkanstöße für die Verschriftlichung der Untersuchung erhielt ich darüber hinaus von Dr. Margit Berg, der an dieser Stelle auch herzlich gedankt sei.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>Teil I: Theoretische Fundierung der Auswertung</b>	<b>14</b>
1. Eingrenzung von Spracherwerbsstörungen für interaktives Erzählen	15
1.1 Begriffliche Eingrenzung und Erscheinungsformen einer SSES	15
1.2 Grammatische Störungen	19
1.2.1 Syntaktische Aspekte grammatischer Störungen	19
1.2.2 Morphologische Aspekte grammatischer Störungen	20
1.3 Grammatische Störungen und Interaktion	21
1.3.1 Auswirkungen grammatischer Störungen auf die Textebene	21
1.3.2 Funktionen grammatischer Formen in der Interaktion	22
1.3.3 Funktionen grammatischer Formen in „Erzähl“- Interaktionen	23
1.4 Erwerb erzählrelevanter grammatischer Formen	27
1.5 Fazit für die Auswertung	29
2. Erzähltheoretische Grundlagen	32
2.1 Semantische Eingrenzung des Begriffs „Erzählen“	32
2.2 Modelle zur Beschreibung der globalen Struktur von Erzählungen	33
2.3 Dimensionen-Konzept zur modellübergreifenden Systematisierung	37
2.3.1 Globalstrukturelle Dimension	38
2.3.2 Globalsemantische Dimension	43
2.3.3 Globalformale Dimension	51
2.4 Fazit für die Auswertung	54
3. Ausdifferenzierung des globalen Dimensionenkonzeptes auf die lokale Ebene	55
3.1 Lokale Regulation der Erzählinteraktion	55
3.1.1 Auf die Organisationsform gerichtete Perspektive	56
3.1.2 Auf thematisch-inhaltliche Prozesse gerichtete Perspektive	60
3.1.3 Fazit für die Auswertung	61
3.2 Lokale Herstellung von Bedeutungen bzw. Bedeutungszusammenhängen	62
3.2.1 Bedeutungen von Lexemen	62
3.2.2 Bedeutungen zusammengesetzter Lexeme	63
3.2.3 Fazit für die Auswertung	68
3.3 Lokal eingesetzte Formen	68
3.3.1 Formen sprachlichen Handelns	74
3.3.2 Gewichtung der Informationen	75
3.3.2.1 Wissensstrukturierung über die Einteilung in Thema und Rhema	75
3.3.2.2 Wissensstrukturierung über die Wortstellung	77
3.3.2.3 Gewichtung durch die Art der Konnexion	80
3.3.3 Prozeduren	83
3.3.4 Kohäsive Mittel	87
3.3.5 Fazit für die Auswertung	89
4. Erwerb erzählrelevanter Fähigkeiten	92
4.1 Erwerb der interaktiven Strukturierung von Erzähleinheiten	93

4.1.1	Unterstützungsstrategien erwachsener Interaktionspartner	95
4.1.2	Interaktive Kompetenzen des Kindes	103
4.1.2	Fazit für die Auswertung	106
4.2	Erwerb der Herstellung und Strukturierung von Bedeutungen	108
4.2.1	Entwicklung semantisch-konzeptuellen Wissens und kognitive Verankerung	109
4.2.2	Anordnung der Informationen in der Erzählinteraktion	117
4.2.3	Fazit	121
4.3	Erwerb sprachlicher Formen und deren Funktionen für Erzählen	123
4.3.1	Erwerb von Formen zur Markierung der isolierten und linearen Darstellung	125
4.3.2	Erwerb von Formen zur Markierung der strukturierten Darstellung	132
4.3.3	Fazit für die Auswertung	134
5.	Erzählfähigkeiten von Kindern mit Sprachstörungen	137
5.1	Unterschiede auf globalstruktureller Dimension	157
5.1.1	Fazit für die Auswertung	159
5.2	Unterschiede auf globalsemantischer Dimension	160
5.2.1	Fazit für die Auswertung	165
5.3	Unterschiede auf globalformaler Dimension	166
5.3.1	Fazit für die Auswertung	170
6.	Überprüfungsverfahren zu erzählrelevanten Fähigkeiten	173
<b>Teil II: Entwicklung und Überprüfung des Auswertungsbogens (VANIE)</b>		<b>184</b>
7.	Auswertung der Erzählinteraktionen mithilfe von VANIE	186
8.	Methodisches Vorgehen des empirischen Einsatzes von VANIE	211
8.1	Datenerhebung	211
8.2	Beschreibung der Stichprobengruppen	212
8.3	Begründung der Auswahl der Testverfahren	214
8.4	Testergebnisse der drei Untersuchungsgruppen in AWST, ESGRAF und SETK-2	217
8.4.1	Ergebnisse mit dem AWST	219
8.4.2	Ergebnisse mit dem SETK-2	221
8.4.3	Ergebnisse mit der ESGRAF	221
8.5	Vorstellung von DO-BINE	223
8.5.1	Konzeption der Durchführung	223
8.5.2	Vergleich der Auswertung mit DO-BINE und VANIE	226
<b>Teil III: Ergebnisse, Interpretation und Diskussion</b>		<b>232</b>
9.	Ergebnisse mit VANIE	233
9.1	Ausmaß der interaktiven Beteiligung	234
9.1.1	Kategorien der Zuhörer-Zugzwänge	234
9.1.2	Pragmatische Angemessenheit der Kindturns	236
9.1.3	Inhaltliche Komplexität	239
9.1.4	Fazit	240
9.2	Herstellung von Bedeutungszusammenhängen	241
9.2.1	Beobachtbare Inhaltskategorien	241
9.2.2	Basiskategorien für Erbsen- und Keksvorfall	244

9.2.3	Inhaltskategorien, die der subjektiven Interpretation unterliegen	245
9.2.4	Zusammenfassendes Maß für die Inhaltskategorien im Gruppenvergleich	249
9.2.5	Perspektivierung der Planbrüche	251
9.2.6	Analyse der Zuhörerunterstützung bei der Produktion der Inhalte	252
9.2.6	Fazit	256
9.3	Formenverwendung auf Wort-, Satz- und satzübergreifender Ebene	256
9.3.1	Referenteneinführung	257
9.3.2	Referentenfortführung	265
9.3.3	Vergleich der Arten der Vorfeldbesetzung	274
9.3.4	Fazit	281
9.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	282
10.	Interpretation der Ergebnisse mit VANIE	285
10.1	Ausmaß interaktiver Beteiligung	285
10.2	Herstellung von Bedeutungszusammenhängen	290
10.3	Formenverwendung auf Wort-, Satz- und satzübergreifender Ebene	300
10.4	Konzeption der DO-BINE Vorfälle	315
11.	Diskussion und Ausblick	317
11.1	Kritische Betrachtung von VANIE	317
11.2	Diskussion der Ergebnisse	319
11.2.1	Pragmatische Fähigkeiten und Nutzung interaktiver Ressourcen	320
11.2.2	Kognitive Fähigkeiten	325
11.3	Modifikationen für künftige Überprüfungen der Erzählfähigkeiten	330
11.4	Anregungen für eine interaktive Förderung der Erzählfähigkeiten	332
11.5	Rückblick und Ausblick	333
	<b>Literatur</b>	<b>335</b>

Abkürzungsverzeichnis

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

**Anhang I:**

Beschreibung der Erhebungssituation von DO-BINE

Instruktionen für das Zuhörverhalten in der Erzählinteraktion von DO-BINE

Auswertungsbogen VANIE (blanko)

**Anhang II (digital):**

Auswertungsbögen der Wortschatz- und Grammatiküberprüfungen

**Anhang III (digital):**

Transkripte der Erzählinteraktionen

Auswertungen mit DO-BINE

Auswertungen mit VANIE

## **Einleitung**

„Weißt du was gerade passiert ist?..“

„Die Sabine hat sich gerade auf deine Kekse gesetzt“.

„Vorhin im Stuhlkreis ist was Komisches passiert“.

Was ist diesen Äußerungen gemeinsam? Sie alle stellen Einführungen in Erzählungen dar, wie sie uns alltäglich begegnen. Dabei können Erzählungen ganz unterschiedliche Funktionen erfüllen: Sie belustigen, unterhalten, entlasten, bestätigen, erklären eigene Standpunkte, Sichtweisen oder ermöglichen es eigene Erfahrungen oder die anderer zu reflektieren u. v. m. Durch Geschichten lernen wir uns und andere kennen, indem durch das Erzählen die innere Welt der Gedanken und Gefühle geordnet und in die äußere Welt überführt wird. Das Erzählen eigener Erlebnisse ist demnach nur dann möglich und sinnvoll, wenn es jemanden gibt, der uns zuhört, daran interessiert ist und unsere mit den Erlebnissen eng verbundenen Emotionen teilt. Erzählen erfordert also immer (mindestens) einen Zuhörer, dem etwas erzählt werden kann.

Systematisch betrachtet bedarf es für das Erzählen dreier Elemente: eines Erzählers, eines Zuhörers und eines Geschehens, das einem realen Ereignis entspricht, das außerhalb des Hier und Jetzt liegt. Diese soziale Triangulation ist mit speziellen Wissenssystemen verbunden, die dem kompetenten Erzähler zur Verfügung stehen müssen. Zunächst einmal weiß der Erzähler von seinem Wissen und er verfügt über (je nach Entwicklungsstand unterschiedlich komplex organisierte) Repräsentationsformen zu dem eigenen Erlebnis. Darüber hinaus benötigt er die Fähigkeit die Perspektive des Zuhörers einnehmen zu können, dessen Informationsdefizit zu erfassen und dieses mit seinem Wissen in Abgleich zu bringen. Die Auswahl und Markierung von Informationen richtet sich nach dem Zweck des Erzählens, der Organisation des Zuhörerwissens und dem situationalen Kontext (Zuhörerschaft, Ort des Erzählens etc.).

Das bedeutet, dass das Wissen des Erzählers eingeteilt werden kann in solches, das sich auf den Inhalt des Ereignisses bezieht (also auf die semantischen Repräsentationen, Anordnung von Informationen und damit die Struktur einer ‚guten‘ Erzählung) und solches, das sich auf Wissen über den Informationsbedarf des Zuhörers, dessen Erwartungen hinsichtlich des Ablaufs von Erzählungen und Regeln und Mustern über den Interaktionsprozess bezieht, also auf interaktives Wissen. Erst auf der Basis dieser semantischen und interaktiven Wissenssysteme ist der Erzähler in der Lage dekontextualisiert und hörerorientiert zu erzählen (Schröder 2005).

Die Verwendung sprachlicher Formen dient dabei der Erfüllung bestimmter Funktionen im Erzähltext:

- der Herstellung einer Distanz zu der realen Sprechsituation (Hier und Jetzt) und dem Ereignis, auf das sich der Erzähler nun bezieht (Dort und Damals) durch morphematische Markierungen,
- der Herstellung von Zusammenhängen zwischen strukturellen Einheiten (wie zum Beispiel der Einheiten, die zur Orientierung, zum Höhepunkt oder zum Abschluss gehören),
- der Herstellung von Abgrenzungen zwischen diesen Einheiten, denn erst dadurch werden sie als getrennte eigenständige Einheiten (z. B. als Orientierung zu dem dazu in Kontrast stehenden Höhepunkt) für den Zuhörer wahrnehmbar,
- Trennung von für den Zuhörer als bekannt und neu eingestuften Informationen mithilfe der Satzstellung,
- der sprachlichen Markierung der für das Erzählen strukturell relevanten Elemente (etc.).

Damit sind bereits eine Vielzahl von Kompetenzen angesprochen worden, die Erzählen als eine komplexe Leistung deutlich werden lassen.

Wenn Erzählen nun eine so anspruchsvolle Leistung ist, lässt sich fragen, warum und wie Kinder diese im Verlauf des Vorschul- und frühen Schulalters erwerben.

Erzählen durchdringt alle Bereiche des täglichen Lebens, ob privat, beruflich oder schulisch.

In der Schule ist das Erzählen in viele Aktivitäten eingebettet, so dass Kinder im Verlauf des Alltags häufig mit Erzählungen konfrontiert werden. Erzählen tritt in spontanen Erlebniserzählungen auf dem Pausenhof auf, wird zum Lerngegenstand in Erzählkreisen oder bildet ein Medium zur Vermittlung von Inhalten. Die Einbindung von Erzählfähigkeiten in den Unterricht und die Förderung ist seit einiger Zeit in den Lehrplänen verschiedener Bundesländer verankert. Denn Erzählen stellt eine wichtige Grundlage für die Beschulungs- und Bildungsfähigkeit von Kindern dar, insbesondere für das Erlernen des Lesens und Schreibens längerer Texte (Schneider et al. 2003, Ohlhus, Quasthoff, Stude 2006).

Wenn Kinder in die Schule kommen, wird von ihnen erwartet, dass sie mit zunehmend abstrakteren Vorstellungen und Zuhörerschaften umgehen. So hat die Mehrheit der Schüler, die Schwierigkeiten in der Schule zeigen, auch Sprach-Lern-Defizite (Wallach & Butler 1984).

Diese bei kompetenten Erzählern personenbezogenen Kompetenzen werden interaktiv erworben. Erst durch die in der Erzählinteraktion real erlebten Zuhörerimpulse bauen Kinder Repräsentationsformen darüber auf und aus, so dass sie zunehmend weniger auf die Zuhörerimpulse angewiesen sind. Somit wirken die Impulse des Zuhörers in zweifacherweise funktional: Zum einen dienen sie in Erzählinteraktionen mit Kindern der erfolgreichen

Abwicklung des Erzählprozesses und zum anderen sind sie erwerbsrelevante Mechanismen (vgl. Hausendorf & Quasthoff 1996, Quasthoff & Kern 2007).

Erzählen ist jedoch nicht nur für die Bewältigung des Alltags relevant, sondern rückt auch immer mehr in das Interesse der Beschulungs- und Bildungsfähigkeit. Verschiedene Untersuchungen (Wells 1986, Bishop & Edmundson 1987) zeigen, dass Erzählaufgaben im Vorschulalter ein besserer Prädiktor für späteren Schulerfolg sind als einzelne Sprachmaße. Umgekehrt haben verschiedene Analysensysteme gezeigt, dass Verzögerungen oder Defizite in den Erzählfähigkeiten Auswirkungen auf akademische Leistungen haben (Hedberg & Westby 1993).

Erzählungen fungieren als Brücke zum Schriftspracherwerb. Sie sind der erste umfassende Diskurstyp, den junge Kinder erwerben. Während Erwachsene zwischen verschiedenen Diskursarten wechseln können, verwenden Kinder lange Zeit Erzählungen für alle möglichen Arten. Sie präsentieren in einer Art von Diskurs alle möglichen Konzeptionen.

Ein großer Überschneidungsbereich scheint für die Kompetenzen von Erzählen und Lesensinnverständnis zu liegen. Ein Text kann nicht verstanden werden, indem einzelne Worte oder Sätze dekodiert und verstanden werden. Linguistisches und metalinguistisches Wissen muss integriert werden mit konzeptualisiertem Wissen über die reale Welt. Vieles von der Interpretation einer Erzählung steht zwischen den Zeilen. Das Leseverständnis ist abhängig von dem Wissen über das Thema des Textes und über die Textstruktur oder das Genre, in das das Thema eingebettet ist. Dieses Wissen führt den Leser dazu Verstehensprozesse zu überwachen, Bedeutungen zu antizipieren und Hypothesen über den Fortgang der Geschichte zu bilden (Heath 1987).

Um Geschichten zu verstehen, wird Wissen über die Beziehungen zwischen Personen und Objekten dieser Welt benötigt. Es erfordert ein Skript über alltägliche Vorgänge und Handlungsabläufe (Hedberg & Westby 1993).

Kinder, die eine Erzählung nicht verstehen können, können sie auch nicht produzieren.

O'Neill et al. (2004) untersuchten die prädiktive Aussagekraft der Fähigkeit von Kindern zwischen 3 und 4 Jahren eine selbst entwickelte Geschichte zu einem Bilderbuch zu erzählen für ihre zwei Jahre später erreichten Fähigkeiten im akademischen Leistungsbereich (u. a. Buchstabieren, Mathematik, Leseverständnis). Neben dem eben beschriebenen Einfluss auf Lesefähigkeiten stellten sie fest, dass auch mathematische Fähigkeiten mit Erzählfähigkeiten in Verbindung stehen. „The narrative measures of conjunction use, event content, perspective

shift, and mental state reference were significantly predictive of later Math scores.” (O’Neill et al. 2004, 149).

Wenn, wie eben festgestellt wurde, Erzählen eine hohe Alltagsrelevanz und einen bedeutsamen Einfluss auf schulische Leistungsfähigkeit besitzt, dann wäre aus sprachheilpädagogischer Sicht zu fragen, ob Kinder mit Spracherwerbsstörungen (hier eingegrenzt auf die spezifische Spracherwerbsstörung im Folgenden SSES) in ihren Erzählfähigkeiten beeinflusst sein können und dadurch bedingt auch in ihrer schulischen Leistungsfähigkeit.

Studien zu Erzählungen von Kindern mit SSES zeigen, dass deren Erzählleistungen weniger gut sind als die gleichaltriger Kinder ohne Sprachauffälligkeiten, obwohl sie im Kindergartenalter scheinbar ihre SSES überwunden haben. Die Erzählungen der Kinder mit ehemaliger SSES sind aber besser, als die jener Kinder mit persistierender SSES (McCabe 1996, Fey et al. 2004). Ähnliches stellten Girolametto et al (2001) fest. In ihrer Studie stellte sich heraus, dass die Mehrheit der Late-Talker Kinder im Alter von 5 Jahren zwar in Bezug auf grammatische und lexikalisch-semantische Fähigkeiten ein ähnliches Niveau erreichen wie ihre altersparallelisierten unauffällig entwickelten Peers. Allerdings zeigten sie noch Schwierigkeiten in einer Reihe von komplexeren sprachlichen Bereichen wie im Diskurs mit Lehrern, in Aufgaben zur pragmatisch angemessenen Verwendung von Anaphora in mehrdeutigen Sätzen und in Erzählaufgaben.

In der Studie von Kany et al. (1990) zeigten sich zwar nicht so gravierende Unterschiede zwischen den Kindern mit und ohne Spracherwerbsstörungen. Hier stellte sich heraus, dass sich die Erzählfähigkeiten der Kinder mit ehemaliger SSES auch bis ins Grundschulalter (2. Klasse) ohne spezielle Förderung weiterentwickeln, jedoch scheint es dann zu einer Stagnation im Erzählerwerb zu kommen.

Diese Ergebnisse lassen zweierlei deutlich werden: Zum einen scheinen Kinder, obwohl sie ihre Schwierigkeiten in grammatischen und lexikalischen Bereichen aufgeholt haben, damit noch nicht gänzlich ihre sprachlichen Beeinträchtigungen überwunden zu haben, da sie in komplexeren Leistungen noch beeinträchtigt sind.

Zum anderen zeigt sich aber auch, dass es Kinder gibt, die im Vorschulalter ihre SSES scheinbar auch in komplexeren sprachlichen Bereichen überwunden haben, aber im Schulalter diese nicht weiter entwickeln und damit im Vergleich zu Gleichaltrigen wieder in Rückstand gelangen.

Aus diesen Ergebnissen kann abgeleitet werden, dass Kinder mit SSES die komplexe Leistung des Erzählens nicht umstandslos erwerben und sich Einschränkungen sowie Stagnationen im Erzählerwerb bis ins späte Grundschulalter zeigen können.

Eine Überprüfung der Erzählfähigkeiten scheint damit nicht nur aus gesundheitspolitischer, sondern auch aus bildungspolitischer Sicht dringend erforderlich zu sein. Die Hoffnung ist, dass mit einer differenzierten Erfassung von Erzählfähigkeiten eine umfassendere Sprachstandserfassung von Kindern mit SSES möglich ist, und zwar auf einer Sprachebene, die bislang im deutschen Sprachraum noch wenig Berücksichtigung fand, der diskursiv-narrativen Ebene.

Diese Überprüfung bildet eine neuartige Grundlage für die Erfassung und zukünftig auch die Förderung von Kindern mit SSES im schulischen und außerschulischen sprachtherapeutischen Handlungskontext, da eine systematische, vergleichende Untersuchung der interaktiven Erzählfähigkeiten von Kindern mit SSES und Kindern mit unauffälligem Spracherwerb im deutschsprachigen Raum bislang noch nicht vorliegt. Diese Lücke versucht die vorliegende Untersuchung zu füllen.

Ziele der Untersuchung dieser Arbeit sollen sein, Erkenntnisse über die Teilkompetenzen der interaktiven Erzählfähigkeiten bei Kindern mit SSES zu gewinnen sowie diese Kompetenzen in den Verlauf des (ungestörten) Erzählerwerbs einordnen zu können, so dass eine differenzierte Beschreibung sowie eine qualitative Bewertung der Erzählleistungen der Kinder mit SSES möglich sind. Durch die gleichzeitige Erfassung der Erzähler- und Zuhörer Beiträge im Erzählprozess wird es erstmals möglich, die interaktiven Bedingungen, unter denen die Kinder mit SSES ihre Erzählleistung erbringen, mitzuerfassen. Dies ermöglicht eine differenzierte Einordnung der Erzählleistungen und einen genaueren Vergleich mit den Leistungen der Kinder mit unauffälligem Spracherwerb.

Die in dieser Arbeit gewonnenen, neuen Erkenntnisse über Kompetenzen von Vorschulkindern in der interaktiven Erzählfähigkeit könnten in der Zukunft zu einer wesentlich umfassenderen und damit zuverlässigeren Prognostizierung von Sprachkompetenzen bei Kindern im Vorschulalter führen, wie sie in allen Bundesländern in den vorschulischen Bildungseinrichtungen erhoben werden (müssen).

Ausgangspunkt in der vorliegenden Untersuchung ist zunächst die Fragestellung, *ob sich die Erzählfähigkeiten von Kindern mit Sprachstörungen und gleichaltrigen Kindern mit unauffälligem Spracherwerb unterscheiden.*

Um dieser Fragestellung nachgehen zu können, müssen einige Präzisierungen vorgenommen werden:

- Festlegung auf eine Sprachstörung, die sich auf erzählrelevante Kompetenzen auswirkt,
- Festlegung des Erzählbegriffs und der damit verbundenen erzähltheoretischen Verortung,
- und damit einhergehend forschungsmethodische Entscheidungen zur Lösung spezifischer fachlicher Probleme.

Eine Sprachstörung, die für den hier fokussierten Altersbereich der Kinder relevant ist, ist die so genannte spezifische Sprachentwicklungsstörung (vgl. hierzu Kapitel 1). Im Gegensatz zur umfassenden Sprachentwicklungsstörung ist sie primär auf die sprachlichen Fähigkeiten bezogen und schließt per definitionem Beeinträchtigungen in anderen Entwicklungsbereichen aus. Damit ermöglicht eine Untersuchung dieser Kinder eventuelle Abweichungen in deren Erzählleistungen primär auf die sprachlichen Fähigkeiten zurückzuführen. Eine umfassende Erklärung möglicher Einschränkungen in den Erzählleistungen kann mit dieser Sprachstörung aber nicht erfolgen, da sich diese „Reinform“ in der Praxis selten vorfinden lässt (vgl. hierzu Kapitel 1, 10, 11).

Wie noch in Kapitel 1 gezeigt werden wird, zeigen sich die primären Beeinträchtigungen von Kindern mit SSES am Schuleintritt in den grammatischen Kompetenzen. Es wird hier die Hypothese vertreten, dass grammatische Fähigkeiten jedoch wesentlich für Erzählen sind. Als grobe Hinweise sollen hier nur zwei - allerdings essentielle - Aspekte genannt werden (ausführlich siehe Kapitel 1 und 5):

- zum einen beziehen sich Erzähldiskurse auf Ereignisse, die außerhalb des Hier und Jetzt der Sprechersituation stattgefunden haben, so dass die sprachliche Markierung des Kontextwechsels von der gegenwärtigen Erzählsituation hin zu dem vergangenen Erzählereignis durch formale Mittel wie z. B. Tempus, Person, Kasus etc. notwendig ist,
- zum anderen muss für die Darstellung der äußeren Gegebenheiten des zu erzählenden Erlebnisses und der inneren Einstellungen, des Wissens der beteiligten Personen etc. ein Wechsel stattfinden, dieser Wechsel zwischen Außen- und Innenperspektiven muss durch sprachliche Markierungen deutlich gemacht werden, z. B. durch komplexe Verbalphrasen (z. B. „Sie *wollte* ein Spiel *spielen*,...“, oder Satzjunktion „*weil* sie das nicht gesehen hatte, hat sie sich darauf gesetzt.“).

Der hier eingenommene theoretische Zugang zum Erzählen entspricht dem interaktiven Ansatz von Hausendorf & Quasthoff (1996). Aus dieser Perspektive wird das Erzählen als

prototypische Diskursfähigkeit betrachtet, so dass die hervorgebrachten Strukturen als von Erzähler und Zuhörer gemeinsam hergestellt angesehen werden. Hausendorf und Quasthoff (1996) stellen in ihrer Studie heraus, dass Erzählen stets ein hochgradig regelhaft verlaufender Prozess ist, für dessen Erledigung beide Teilnehmer – Erzähler und Zuhörer – bestimmte Erzählaufgaben (Jobs) abarbeiten müssen, um eine vollständige kompetente Erzählung zu gewährleisten. Dieser Zugang bietet Chance und Problem zugleich: einerseits ermöglicht dieser Zugang, da er Erzählen als in eine natürliche Konversation eingebettet ansieht, die Chance die Kompetenzen von Kindern in einer möglichst alltagsnahen Situation zu erheben. Andererseits stellt dieser Zugang, insbesondere für eine Überprüfung von Erzählkompetenz, zunächst das Problem, dass die Fähigkeiten des Kindes aus diesen gemeinsam etablierten Strukturen extrahiert werden müssen.

Auch innerhalb der Forschungsarbeit für DO-BINE (Dortmunder Beobachtungsverfahren zur Interaktions- und Narrationsentwicklung, Quasthoff, Katz-Bernstein, Lengning, Stude, Schröder i.V.) musste dieses Problem angegangen werden. Daher wird der dort vorgenommene Lösungsversuch für die vorliegende Untersuchung adaptiert:

Um auf die personenbezogenen Kompetenzen der Kinder zugreifen zu können, wird wieder das Modell von Hausendorf & Quasthoff (1996) zu Hilfe genommen. Auf der Ebene unterhalb der eben beschriebenen Jobs, der der pragmatischen Mittel, können die Anteile von Erzähler und Zuhörer an der Joberledigung nun getrennt analysiert und deren Zusammenwirken anhand der eingesetzten Zugzwänge bewertet werden. Es ist also zu untersuchen, wie hoch jeweils der Anteil von Kind und Erwachsenen an der Erledigung der einzelnen Erzählaufgabe ist. Je selbstständiger das Kind einen Erzähljob abarbeiten kann, umso kompetenter ist es hinsichtlich des Erzählens und umgekehrt, je mehr der erwachsene Zuhörer an der Joberledigung beteiligt ist und diese unterstützt, umso geringer ist der Anteil des erzählenden Kindes, was in diesem Kontext als geringere Kompetenz interpretiert werden kann.

Die funktional angemessene Verwendung sprachlicher Formen und Konstruktionen in der Interaktion wird einerseits durch die Zuhörerimpulse (funktional betrachtet: Zugzwänge) bestimmt, da sie dem Kind einen bestimmten sprachlich formalen und funktionalen Rahmen für seine Antwort darauf vorgeben und andererseits durch die dem Kind zur Verfügung stehenden mentalen Repräsentationen über Diskursmusterwissen. Zu diesem gehört die Fähigkeit das Informationsdefizit des Zuhörers zu antizipieren, das Geschehen als Grundlage für die Erzählung zu erfassen und damit die innere Haltung der Aktanten, deren Intentionen und Wissen.

Somit wird deutlich, dass eine Doppelperspektive auf Erzählen eingenommen werden muss: einmal auf die personbezogenen Kompetenzen des Kindes und zum anderen die reziproke Wechselwirkung dieser mit den Anteilen des Zuhörers.

Aufgrund dieser Vorüberlegungen lässt sich nun die oben gestellte Forschungsfrage folgendermaßen ausdifferenzieren:

- *Aufgrund der Auswahl der Kindergruppen (mit und ohne SSES) sind die sprachlichen Fähigkeiten als personenbezogene Kompetenzen unterschiedlich entwickelt. Daher lässt sich nicht nur fragen ob, sondern auch, in welcher Weise sich Unterschiede zwischen den einzelnen hier untersuchten Teilfähigkeiten von Erzählen zwischen den Kindern mit SSES und den gleichaltrigen sprachlich unauffälligen Kindern zeigen.*
- *Des Weiteren schließt sich hier die Frage an, welche Fähigkeiten die Kinder mit SSES denn zeigen, wenn sie noch nicht in vollem Umfang die überprüften Teilkompetenzen erfüllen sollten.*
- *wie sich diese gezeigten Fähigkeiten in den ungestörten Erwerb von erzählspezifischen Fähigkeiten einordnen lassen, also ob sie früheren Erwerbsstufen entsprechen oder im ungestörten Erwerb gar nicht zu finden sind.*

Um der Beantwortung dieser Fragen strukturiert nachgehen zu können, schließen sich folgende methodische Schritte an: Die Auswahl der Stichprobengruppen, Aufstellung von Hypothesen über erwartete Forschungsergebnisse und Ablauf der Untersuchung.

Aufgrund des vorstehend ausgeführten Einflusses der Erzählfähigkeit auf die Beschulungs- und Bildungsfähigkeit wird diese bei Kindern mit und ohne SSES am Übergang zum Schuleintritt miteinander verglichen.

Dieser Vergleich lässt - für den Fall, dass Kinder mit einer SSES schlechtere Leistungen erbringen als ihre sprachunauffälligen Peers - noch keine eindeutige Aussage darüber zu, ob es sich um eine Verzögerung im Erzählerwerb handelt oder um eine ungewöhnliche Abweichung. Um eine genauere Betrachtung der Leistungen zu erhalten, ist es notwendig, eine Vergleichsgruppe einzubeziehen, die sprachlich ähnliche Fähigkeiten aufweist, wie die Gruppe der sprachbeeinträchtigten Kinder, also bezüglich ihrer Sprachleistungen parallelisiert ist.

Damit ergeben sich drei zu untersuchende Kindergruppen:

1. sechsjährige Kinder mit Störungen vorwiegend im morphologisch-syntaktischen Bereich,
2. sechsjährige Kinder mit unauffälliger Sprachentwicklung (altersparallelisiert),
3. jüngere Kinder mit ähnlichen sprachlichen Leistungen wie die erste Gruppe (sprachlich parallelisiert).

Um die Kinder hinsichtlich ihrer sprachlichen Leistungen klassifizieren und damit den Gruppen zuordnen zu können, wurden die beteiligten Kinder ab 3 Jahren mit ESGRAF (Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten, Motsch 1999) und AWST (-R) (aktiver Wortschatztest, Kiese & Kozielski 1996; revidierte Fassung Kiese-Himmel 2004) überprüft, Kinder unter 3 Jahren mit SET-K2 (Sprachentwicklungstest für Kinder, Grimm 2000).

Inhaltliche Hypothesen:

1. Es gibt einen Zusammenhang zwischen den sprachlich formalen Fähigkeiten von Kindern und deren Erzählfähigkeiten dergestalt, dass je geringer die sprachstrukturellen Fähigkeiten der Kinder sind, desto geringer auch die Erzählfähigkeiten sind.
2. Weiterhin wird angenommen, dass die Abweichungen der Kinder mit SSES in den Teilkompetenzen von Erzählen insgesamt keine homogene Verzögerung aufweisen, d. h. im Vergleich zu denen der gleichaltrigen sprachlich unauffälligen Kinder nicht nur in einer darunter liegenden Entwicklungsstufe liegen und damit denen der jüngeren sprachlich parallelisierten Kinder entsprechen, sondern störungsspezifische Abweichungen aufweisen, die in keiner anderen Vergleichsgruppe zu finden sind.
3. Die sprachstrukturellen Schwierigkeiten der Kinder mit SSES wirken sich auch auf die Gestaltung der Erzählinteraktion aus, zum einen, da diese Kinder weniger pragmatisch angemessen auf die Zuhörerimpulse reagieren, und zum anderen, da sie den Informationsbedarf des Zuhörers, den Wechsel zwischen Außen- und Innenperspektive in der Darstellung des Ereignisses sprachlich formal nicht ausreichend markieren können. Damit wird angenommen, dass sich die formalen Einschränkungen auch pragmatisch-funktional auswirken werden.

Für die Entwicklung der Auswertung wird eine Transformation dieser Hypothesen in statistische Hypothesen vorgenommen. Demnach ist die Forschungshypothese (H1), dass sich in den untersuchten Teilkompetenzen des hier erstellten Auswertungsbogens Unterschiede in den Häufigkeiten der Nennung dieser Items in den Kindergruppen zeigen werden. Dabei wird erwartet, dass die Auswertungitems als Operationalisierung der Teilkompetenzen der Erzählfähigkeiten in den Erzählinteraktionen der Kinder mit SSES in geringeren Häufigkeiten auftreten, als bei den gleichaltrigen sprachlich unauffälligen Kindern.

Damit erfolgt die Auswertung der empirischen Untersuchung anhand von Häufigkeitsvergleichen zwischen den drei Kindergruppen (genauerer siehe Kapitel 9).

Um die komplexen erzählrelevanten Fähigkeiten des erzählenden Kindes systematisch analysieren zu können, wird hier auf das Kompetenzmodell von Quasthoff (2006)

zurückgegriffen. Dieses Modell bietet die Möglichkeit aus der Vielzahl an Fähigkeiten, die für Erzählen erforderlich sind, die relevanten herauszufiltern und darüber hinaus auf drei Dimensionen systematisch zu erfassen: der globalstrukturellen Dimension (i. e. die interaktive Selbstständigkeit des Kindes), der globalsemantischen Dimension (i. e. die Fähigkeit relevante Informationen zu liefern, und zwar an der entsprechenden Stelle im Diskurs) und auf der globalformalen Dimension (i. e. die Fähigkeit relevante Erzählstrukturen sprachlich formal zu markieren). Dabei stellt die erstgenannte Dimension aufgrund der interaktiven Ausrichtung des erzähltheoretischen Hintergrundes nicht nur eine additive Ergänzung dar, sondern durchdringt die anderen beiden Dimensionen. Auf diese Weise werden für alle Dimensionen die Zuhöreranteile mitberücksichtigt. Diese interaktive Ausrichtung in der Systematisierung von Kompetenzen ist in diesem Modell einzigartig, so dass für die in dieser Untersuchung eingenommene interaktive Ausrichtung nur dieses Modell passend erscheint.

Das Produkt der Arbeit soll die Erstellung eines Auswertungsbogens sein, mit dessen Hilfe erzählrelevante Fähigkeiten erfasst werden können, die sowohl eine Ausdifferenzierung hinsichtlich der im Verlauf des erwartbaren Erzählerwerbs auftretenden Formen und Strukturen aufweisen, als auch spezifische Kriterien zur Unterscheidung von Formen und Strukturen, die möglicherweise nur bei Kindern mit SSES auftreten. Damit ist das Ziel die vergleichende **Analyse interaktiver Erzählfähigkeiten** von Kindern mit und ohne Spracherwerbsstörungen im Folgenden VANIE (siehe Anhang I).

Für die Erhebung der Erzählinteraktionen wird auf das standardisierte Stuhlkreisereignis von DO-BINE sowie auf die standardisierte Durchführung der Erzählinteraktion nach DO-BINE zurückgegriffen (siehe hierzu Anhang I; vgl. auch Kapitel 8.5).

Für die Analyse der Erzählfähigkeiten fließen die Auswertungsebenen des DO-BINE Verfahrens als Ausgangsbasis mit ein. Sie werden jedoch für dieses Vorhaben auf die Ebene lokaler Fähigkeiten ausdifferenziert. Nur diese Erweiterungen sind im Folgenden relevant. Aufgrund der interaktiven Ausrichtung werden sowohl die Äußerungen des erzählenden Kindes als auch die des Zuhörers in die Analyse aufgenommen:

Die Analyse der Äußerungen der erzählenden Kinder umfasst im Wesentlichen:

Hinsichtlich der Ergänzung der *globalstrukturellen Dimension*

- Die Äußerungen des erzählenden Kindes werden auf ihre pragmatische Angemessenheit in Bezug auf die Vorgängeräußerung des Zuhörers zur Erledigung des jeweiligen Erzähljobs bewertet.

hinsichtlich der Ergänzung zu der *globalsemantischen Dimension*:

- Das standardisierte Stuhlkreisgeschehen, das den Erzählanlass im Rahmen von DO-BINE bildet, kann in zwei Vorfälle unterteilt werden, ein Missgeschick der teilnehmenden Erzieherin mit einem Erbsenspiel und eines mit einem Keksteller. Diese beiden Vorfälle

werden je in ihre Inhaltskomponenten zerlegt. Dabei werden diese u. a. in äußerlich wahrnehmbare eingeteilt und solche, die der subjektiven Interpretation der inneren Haltungen von anderen Personen unterliegen. Jeder TURN des Kindes wird auf seinen Beitrag zur Realisierung der Inhaltskomponenten der Erzählgeschichte hin bewertet.

Hinsichtlich der Ergänzung zu der *globalformalen Dimension*:

- Die Fähigkeit zur Herstellung von Kohäsion wird zum einen auf lexikalischer Ebene untersucht (Art der Referenteneinführung, Art und Vollständigkeit der Referentenfortführung) und zum anderen auf syntaktischer Ebene (Art der Vorfeldbesetzung und die damit verbundene Realisierung spezifischer Inhalte).

Die Art und die Quantität der Zuhöreräußerungen werden als Unterstützung für den Erzählprozess angesehen, die die Erzählleistungen des Kindes mitbestimmen, so dass es erforderlich ist, diese in die Analyse mit einzubeziehen.

*Analyse der Zuhöreräußerungen:*

Ziel der Analyse hier ist die Reichweite der Zuhörerimpulse auf die nachfolgende Erzähläußerung des Kindes zu erfassen und damit die Beeinflussung der Erzählleistung des Kindes zu ermitteln.

Nachfolgend wird die inhaltliche Strukturierung der Arbeit vorgestellt.

Die weitere Arbeit gliedert sich im Wesentlichen in drei Teile:

- die Theoretische Verortung in den Kapiteln 1 bis 6,
- die Entwicklung und den Einsatz von VANIE in den Kapiteln 7 und 8 sowie
- die Ergebnisse, deren Interpretation und Diskussion in den Kapiteln 9, 10 und 11.

Der Aufbau der einzelnen Kapitel ist einheitlich. In einer kurzen Einleitung wird die Zielsetzung des Kapitels vorgestellt, darauf folgt der Hauptteil. Alle Kapitel schließen mit einem Fazit ab; für Kapitel 1-7 werden in diesen Kriterien zusammenfasst, die in die Erstellung des Bogens münden. In den Kapiteln 9, 10 und 11 dient das Fazit der Zusammenfassung der relevanten Auswertungsergebnisse und daraus abgeleiteten Überarbeitungsvorschlägen für VANIE.

Die hier eingennommene kombinierte Sichtweise auf Erzählen als eine interaktive Tätigkeit mit kognitiven Manifestationen ist Ausgangspunkt für die Betrachtung der erzähltheoretischen Grundlagen, deren Erwerb, der Ausdifferenzierung der erzählrelevanten Aspekte auf die lokale Ebene und der Erklärungsmodelle in vorhandenen Studien zum Erzählen bei Kindern mit SSES.

Im Einzelnen umfassen die Kapitel folgende Inhalte und Herangehensweisen:

In **Kapitel 1** wird definiert, was unter einer spezifischen Spracherwerbsstörung verstanden werden soll und welche Einflüsse die dadurch gegebenen sprachlich formalen Fähigkeiten auf die Beteiligung an Interaktionen besitzen, da diese Kindergruppe die Ausgangsbasis der Untersuchung bildet. Kapitel 1 schließt mit einer Zusammenführung der Kriterien zur Symptomatik und diskursrelevanter sprachlicher Formen und Funktionen.

Auf der Basis der in der linguistischen Forschungsliteratur vorzufindenden Definitionen von Erzählen und Analysezugänge zu (mündlichen) Erzähltexten werden in **Kapitel 2** Kriterien herausgefiltert, die in einem mündlichen Text auftreten müssen, damit er als Erzähltext angesehen werden kann. Abschließend werden in Kapitel 2 Kriterien daraus zusammengefasst.

Da der Erstellung des Auswertungsbogens, wie oben genannt, die Annahme zugrunde liegt, dass insbesondere die jüngere Kindergruppe und die Kinder mit SSES die Realisierung dieser globalen Strukturen noch nicht in vollem Umfang leisten können, werden in **Kapitel 3** die unterhalb der globalen Struktur liegenden Formen und Funktionen systematisch herausgearbeitet, so dass der Fokus vom Textganzen auf immer kleinere Analyseeinheiten gerichtet wird, denen aber eine bestimmte Funktion im Rahmen des Erzähltextes zugestanden werden kann. Auch von diesen werden im Fazit Kriterien für den Auswertungsbogen abgeleitet.

**Kapitel 4** befasst sich mit dem Erwerb der erzählrelevanten Fähigkeiten, für den sowohl der Erwerb der für die lokale Ebene herausgestellten Kriterien in den Blick genommen wird, als auch der Erwerb der globalen Fähigkeiten. Aufgrund der interaktiven Ausrichtung der Untersuchung werden die sich im Verlauf des Erwerbs verändernden Unterstützungsstrategien des erwachsenen Interaktionspartners gezielt mitberücksichtigt. Das Fazit fasst insbesondere die Fähigkeiten drei- und sechsjähriger Kinder zusammen, da dies die für die Analyse relevanten Altersgruppen sind.

Im deutschen, aber vor allem im englischen Sprachraum wurden die Erzählleistungen von Kindern mit Sprachstörungen anhand verschiedener Erhebungsmethoden und Analysesystemen überprüft. Die Ergebnisse dieser Studien werden in **Kapitel 5** zusammengefasst und in weitere Kriterien überführt, damit anhand des Auswertungsbogens nicht nur erzähltheoretisch und erwerbsmäßig erwartbare Aspekte aufgedeckt werden können, sondern auch untypische Formen, die speziell bei Kindern mit Sprachstörungen erwartbar sind.

In **Kapitel 6** werden die bislang bestehenden Überprüfungsverfahren für Erzählfähigkeiten im deutschen und englischen Sprachraum fokussiert. Anhand der dabei verwendeten Analysesysteme werden wieder Kriterien für VANIE abgeleitet. Damit ist der theoretische Teil der Arbeit abgeschlossen.

In **Kapitel 7** werden die bis hierher aufgeführten Kriterien in dem Auswertungsbogen VANIE zusammengefasst und die Anleitung der Auswertung vorgestellt.

Darauf folgend wird in **Kapitel 8** das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung über den Einsatz des Auswertungsbogens VANIE vorgestellt.

**Kapitel 9** fasst die wesentlichen Ergebnisse der statistischen Auswertung von VANIE zusammen.

Auf dieser Grundlage werden in **Kapitel 10** eine Interpretation der Ergebnisse und ein Vergleich mit den zuvor beschriebenen Forschungsergebnissen vorgenommen.

In **Kapitel 11** folgen eine Diskussion bezüglich unterschiedlicher Erklärungsmodelle zu den vorgefundenen Gruppenunterschieden und ein Ausblick für die Überarbeitung und den künftigen Einsatz von VANIE.

## **Teil I: Theoretische Fundierung der Auswertung**

Die folgenden sechs Kapitel dienen der theoretischen Herleitung der Auswertungskriterien für die vergleichende Analyse interaktiver Erzählfähigkeiten (VANIE). Ziel ist es einerseits einen möglichst umfassenden Itempool zu erstellen, damit in der anschließenden exemplarischen empirischen Überprüfung der Auswertung festgestellt werden kann, welche dieser Kriterien statistisch aussagekräftig sind.

Andererseits müssen für die Beantwortung genannter Forschungsfragen (siehe Einleitung) unterschiedliche theoretische Zugänge berücksichtigt werden:

- **aus sprachheilpädagogischer Sicht:** Berücksichtigung sprachlicher Beeinträchtigungen in Folge einer SSES, die sich auf das Interaktionsverhalten und damit auf die Erzählinteraktion auswirken können,
- **aus linguistischer Sicht:** Ableitung erzählrelevanter Merkmale aus mündlichen Texten, damit die Einordnung eines Textes als Erzähltext erfolgen kann; Herstellung einer Verbindung zwischen diesen auf die globale Textstruktur bezogenen Merkmale und sprachlichen Formen auf Wort- und Satzebene, die für die Herstellung der globalen Textstruktur formal und funktional erforderlich sind,
- **aus entwicklungspsychologischer Sicht:** Hervorhebung des Erwerbs von sprachlichen Formen, deren funktionale Verwendung im Diskurs als Vorläuferfähigkeiten von Erzählen betrachtet werden können sowie der Erwerb erzählrelevanter globaler Kompetenzen; zudem Darstellung des Scaffolding-Verhaltens erwachsener Interaktionspartner im Verlauf der Sprach- bzw. Erzählentwicklung,
- **aus sprachheilpädagogischer Sicht:** Auswertung von Studien aus dem deutschen und englischen Sprachraum zu unterschiedlichen Teilfähigkeiten von Erzählen von Kindern mit verschiedenen Sprachstörungen; Vergleich von Analysesystemen in bestehenden Überprüfungsverfahren für Erzählfähigkeiten.

Um eine nachvollziehbare Herleitung der Auswertungskriterien zu ermöglichen, werden die aufgezeigten unterschiedlichen theoretischen Zugänge in je einem Kapitel abgearbeitet.

## **1. Eingrenzung von Spracherwerbsstörungen für interaktives Erzählen**

Ausgangspunkt dieses Kapitels bilden die zuvor vorgestellte Forschungsfrage, ob und inwieweit sich die Erzählfähigkeiten von Kindern mit und ohne SSES unterscheiden, und die aufgestellten Hypothesen über den Zusammenhang von sprachstrukturellen Fähigkeiten und den Teilkompetenzen von Erzählen.

Ziel dieses Kapitels ist es daher, die sprachstrukturellen Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern mit Spracherwerbsstörungen für die vorliegende Untersuchung herauszustellen.

Dafür werden Spracherwerbsstörungen auf die so genannte spezifische Spracherwerbsstörung eingegrenzt und die Kernsymptomatik für den hier fokussierten Altersbereich der untersuchten Kinder herausgearbeitet. In einem weiteren Schritt soll der Einfluss dieser Kernsymptome auf Interaktionen im Allgemeinen und für übersatzmäßige, kontextunabhängige Interaktionen im Besonderen beleuchtet werden.

Spracherwerbsstörung fungiert als Oberbegriff, der sich auf unterschiedliche Störungsphänomene bezieht und ausgehend von der Relation zu der Gesamtentwicklung als umfassende oder spezifische bezeichnet werden kann. Diese spezifische Spracherwerbsstörung ist bei ca. 6 % bis 8 % der Kinder bei der Einschulung zu beobachten, so dass es sich um ein in diesem Alter relevantes Störungsbild handelt (Grohnfeldt 2008).

### **1.1 Begriffliche Eingrenzung und Erscheinungsformen einer SSES**

Grimm (1999) definiert den Begriff „Spezifische Sprachentwicklungsstörung“ (in Anlehnung an die angloamerikanische Literatur „Specific Language Impairment“) als solche primärer Natur. „Spezifisch“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Sprachentwicklungsstörung durch keine organische, mentale oder emotionale Schädigung als Ursache hinreichend erklärt werden kann (Schöler, Fromm & Kany 1998, Dannenbauer 2001, Kauschke 2005, Kracht 2006). Diese Exklusionskriterien werden jedoch zunehmend kritisch betrachtet (Kauschke 2005). Im Zuge der Problematisierung der ausschließenden Kriterien erfolgt eine stärkere Hinwendung zu den einschließenden Kriterien (Kauschke 2005, s. u.).

Eine eindeutige Ursache kann demnach für SSES nicht ausgemacht werden. Stattdessen muss von einem multifaktoriellen Bedingungsgefüge (hereditär, soziokulturell, psychisch, verarbeitungsspezifisch) ausgegangen werden (Dannenbauer 1983, Rice 2000, Grohnfeldt 2001, Berg 2008).

Wurde in der älteren Literatur noch häufiger die negative Auswirkung von unzureichendem sprachlichen Input der Bezugspersonen als mitverursachender Faktor hervorgehoben (vgl. hierzu Ritterfeld 2007, Manolson 1985), wird heute zunehmend davon ausgegangen, dass

Ursachen in der Sprachverarbeitungsfähigkeit, vor allem in dem unzureichenden phonologischen Arbeitsgedächtnis des Kindes zu suchen sind.

Diese kognitiven Funktionsstörungen der Informationsverarbeitung werden als wesentlicher Teil der Gesamtstörung immer mehr akzentuiert (Grohnfeldt 1991, Dannenbauer 1994, Ritterfeld 2007). Eine ungünstige Mutter-Kind-Interaktion hat dann eher einen aufrechterhaltenden, wenig fördernden Charakter, ist aber nicht mehr ursächlich zu sehen (Ritterfeld 2007).

Demgegenüber stehen Störungen der Sprachentwicklung, die auf weitere außer- und intrapersonelle Bedingungen zurückzuführen sind. Auf diese wird jedoch im Weiteren kein Bezug mehr genommen. Damit bildet die Gruppe der spezifischen Sprachentwicklungsstörungen eine Untergruppe von entwicklungsbedingten Sprach- und Sprechauffälligkeiten.

Für die Kennzeichnung der Ausprägungsart der spezifischen Sprachentwicklungsstörung (im Folgenden SSES) sind in der Literatur sehr unterschiedliche Terminologien zu finden, die einerseits durch die unterschiedliche wissenschaftliche Ausrichtung der Berufsgruppen, die sich mit der Störung befassen, zu begründen ist (medizinisch-ätiologische, z. B. hörbedingte Kommunikationsstörung vs. linguistische oder psycholinguistische Terminologie, z. B. phonologische Störung) und andererseits durch die ethische Sichtweise auf Störungen (normativ geprägte vs. deskriptive Terminologie) (Schrey-Dern 2006). Im englischen Sprachraum zeigt sich ebenfalls eine Vielzahl an Begrifflichkeiten (Specific Language Impairment, Expressive Language Delay, Specific Speech and Language Disorder etc.), deren trennscharfe Abgrenzung auch durch die Heterogenität des Störungsbildes und die unterschiedlichen Erscheinungsformen erschwert wird (Kauschke 2005, Schrey-Dern 2006).

In dieser Arbeit wird eine psycholinguistische Betrachtungsweise der SSES eingenommen, da hierdurch sowohl sprachliches und interaktiv-diskursives Wissen als auch kognitive Verarbeitungsfähigkeit in den Spracherwerb miteinbezogen wird. Damit ist eine Verbindung der für diese Arbeit relevanten Größen für die Sprachanalyse gegeben: Wissen und Verarbeitung sprachlicher Formen sowie deren Verwendungsregeln und-mechanismen.

Die SSES kann ihre Ausprägungen in unterschiedlichen Modalitäten zeigen wie Rezeption vs. mündliche bzw. schriftliche Produktion (vgl. auch Veit & Castell 1992, zum Einfluss rezeptiver Sprachstörungen auf Erzählfähigkeiten vgl. Liles 1985, Kapitel 5.2).

Zudem kann sie sich auf die unterschiedlichen linguistischen Fähigkeitsbereiche auswirken:

- phonetisch-phonologisch
- semantisch-lexikalisch
- morphologisch-syntaktisch
- pragmatisch-kommunikativ.

Die Eigenständigkeit pragmatischer Störungen bzw. die Frage, ob sich „pragmatische Aspekte (...) nicht von den anderen sprachlichen Ebenen abkoppeln [lassen], sondern (...) Grundlage und Bestandteil der Anwendung sprachlichen Wissens [sind]“ (Kauschke 1998, 186) wird noch kontrovers diskutiert (vgl. auch Spreen-Rauscher 1998, Bishop 2004). Üblicherweise wird für die Diagnose „SSES“ eine Diskrepanz zwischen den Schwierigkeiten in den sprachstrukturellen Bereichen (vor allem im morphologisch-syntaktischen Bereich) und den besseren pragmatischen Bereichen angenommen. Sollten Probleme im pragmatischen Bereich bestehen, werden sie als Folgen der begrenzten linguistischen Ausdrucksmöglichkeiten, des Verstehens und der Verarbeitungsmöglichkeiten angesehen (Spreen-Rauscher 2003). Es scheint aber auch Untergruppen von Kindern mit Sprachauffälligkeiten zu geben, deren Hauptproblematik der Verwendung der Sprache im Kontext besteht. Ihre (eingeschränkten) kommunikativen Fähigkeiten lassen sich nicht mit den dazu im Vergleich guten sprachstrukturellen Fähigkeiten erklären (siehe hierzu Bishop 1997, Conti-Ramsden et al. 2001), wenn diese Kinder nämlich scheinbar ihre SSES überwunden haben.

Diese Überlegung ist für die vorliegende Arbeit deshalb relevant, weil die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten eng mit den interaktiven Erzählfähigkeiten zusammenhängen und damit eine Beeinträchtigung der pragmatischen Fähigkeiten die Leistungen in den interaktiven Erzählfähigkeiten, insbesondere auf globalstruktureller Dimension (siehe hierzu Kapitel 3) beeinflussen könnten. Daher kann angenommen werden, dass Kinder, bei denen Einschränkungen in den pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten vorliegen, in den Teilkompetenzen auf globalstruktureller Dimension besonders niedrige Leistungen zeigen. Interessant (aber im Rahmen dieser Arbeit nicht überprüfbar) ist die Überlegung, dass auch Kinder, die ihre SSES scheinbar überwunden haben, aufgrund ihrer pragmatischen Einschränkungen im globalstrukturellen Bereich weiterhin eine niedrigere Leistung zeigen würden als gleichaltrige Kinder mit unauffälligem Spracherwerb. Dies scheint sich mit Ergebnissen aus Studien von Girolametto et al. (2001), Fey et al. (2004) und Kany et al. (1990) zu decken (siehe hierzu Kapitel 5).

Störungen in den oben genannten einzelnen linguistischen Bereichen können isoliert oder in Kombination auftreten, so dass das Entwicklungsprofil eines Kindes als Gesamtheit dieser Fähigkeitsbereiche dann synchron (Beeinträchtigung auf allen Ebenen gleichmäßig ausgeprägt) oder asynchron (Beeinträchtigung auf einzelnen Ebenen stärker ausgeprägt) sein

kann. Nach Kauschke (2005) scheint eine ebenenübergreifende Symptomatik typisch für das Erscheinungsbild der SSES zu sein.

Wegen „der Vielschichtigkeit und Dynamik der individuellen Störungsbilder konnten noch keine allgemein anerkannten Untergruppen ermittelt werden.“ (Dannenbauer 2001, 48, vgl. auch Kracht 2006).

Nach Dannenbauer (2001) ist die individuelle Ausprägung der Störung auf den einzelnen Fähigkeitsbereichen der SSES nicht fix, sondern ändert sich im Verlauf der Entwicklung des Kindes. Er spricht daher von einem Symptomwandel.

Der frühkindliche Spracherwerb ist durch einen verspäteten Sprechbeginn und eine Verzögerung oder Stagnation in der Erweiterung des Wortschatzes gekennzeichnet. Die frühen Wortproduktionen weichen dabei meist von der entwicklungsmäßig erwartbaren Laut- und Silbenstruktur ab, so dass die Kinder häufig nur von ihren Bezugspersonen verstanden werden können. Scheinbar gelingt die rhythmisch-prosodische Durchgliederung und Analyse der Lautgestalt der Worte nicht in ausreichendem Maße und auch die Abspeicherung einer stabiler phonologischer Repräsentation der Worte wird damit beeinträchtigt. Diese Schwierigkeiten beeinflussen allerdings die weitere Entwicklung und bedingen damit den Symptomwandel, da es aufgrund des eingeschränkten Wortschatzes verspätet zu Wortkombinationen und damit zum Eintritt in die Phasen I und II des Grammatikerwerbs kommt (Berg 2008).

Im weiteren Entwicklungsverlauf zeigen sich Verzögerungen in der Verarbeitung von subsilbischen Einheiten und damit auch in der Verarbeitung von Morphemen. Damit einhergehend zeigt sich die Problematik der Durchgliederung und Analyse von Sätzen und Wörtern, so dass das Erscheinungsbild der grammatischen Störung sowohl morphologische als auch syntaktische Aspekte umfasst. Der so genannte Dysgrammatismus kann über mehrere Jahre hinweg das Erscheinungsbild der SSES prägen.

Daher spricht Dannenbauer bzgl. der Schwierigkeiten in der Erzeugung und Verwendung altersgemäßer grammatischer Strukturen auch von dem „Leitsymptom“ der SSES (Dannenbauer 2001).

Dannenbauer weist auch daraufhin (2001), dass die SSES die narrativen Fähigkeiten beeinflussen kann. Hier bleibt jedoch unklar, was er genau unter narrativen Fähigkeiten versteht und in welcher Weise sich dieser Einfluss vollzieht.

Am Übergang zum Schuleintritt stehen dann die Schwierigkeiten im morphologisch-syntaktischen und phonologischen Bereich im Vordergrund. Da phonologische Fähigkeiten

für die Erzählfähigkeiten keine direkte Rolle spielen, werden im Folgenden die grammatischen Fähigkeiten der Kinder mit SSES besonders berücksichtigt. Denn gerade diese werden für die Herstellung von semantischen Zusammenhängen und die Markierung von Erzählstrukturen benötigt (Näheres hierzu siehe unter 1.3.3)

Da ein gehäuftes Auftreten von lexikalischen Auffälligkeiten bei Kindern mit grammatischen Störungen erwartbar ist (Dannenbauer 2001, Kauschke 2005, Braun 2006), sollen die lexikalischen Fähigkeiten der Kinder mit SSES in dieser Untersuchung zumindest durch die Überprüfung mit einem Wortschatztest kontrolliert werden (näheres hierzu siehe Kapitel 7).

## **1.2 Grammatische Störungen**

Mit der Prägung des Begriffs „Agrammatismus infantilis“ legte Liebmann (1901) eine Konzeptualisierung grammatischer Störungen vor, die die grammatische Störung in die kindliche Sprachentwicklung einordnete und von der Erwachsenensprache abgrenzte. Die Forschung zu diesem Begriff setzte im deutschsprachigen Raum in den 1960er Jahren ein, wobei sprachpsychologische und psycholinguistische Betrachtungsweisen im Vordergrund standen (Scholz 1978, 1981, Grimm & Kaltenbacher 1982, Dannenbauer 1983). Damit einher ging die Verwendung verschiedener Begrifflichkeiten wie „Entwicklungsdysgrammatismus“ (Scholz 1978), „Entwicklungsdysphasié“ (Grimm & Kaltenbacher 1982, Dannenbauer 1983), „kindlicher Dysgrammatismus“ (Clahsen, Kegel & Schöler 1989) sowie der Begriff der „spezifischen Sprachentwicklungsstörung“ (Grimm 1999) (vgl. hierzu auch Kracht 2006).

Motsch (2004) betrachtet alle grammatischen Störungen als Teilproblematik einer Spracherwerbsstörung, wobei durch den Begriff „Erwerb“ die aktive und kreative nämlich hypothesenbildende, -testende und -verwerfende Rolle des Kindes in diesem Prozess betont wird. Die grammatische Störung ist damit ein Oberbegriff für die Ausprägung der Störung auf morphologisch-syntaktischer Ebene, die phänomenologisch im Vordergrund des gestörten Spracherwerbs stehen kann (Motsch 2004).

Mit Motsch (1999) wird für die Analyse der sprachlichen Auffälligkeiten der oben genannten Kindergruppe ein deskriptiv einzelfallorientiertes Vorgehen genutzt (siehe hierzu Kapitel 7).

### ***1.2.1 Syntaktische Aspekte grammatischer Störungen***

In der älteren Forschung wurden die ersten Wortkombinationen mehrheitlich hinsichtlich der semantischen Rollen der Konstituenten untersucht. Hierbei ließen sich wenige Unterschiede zwischen Kindern mit Auffälligkeiten im Spracherwerb und solchen ohne feststellen. Erst in der fortschreitenden Entwicklung, wenn beispielsweise die Verwendung von Artikeln und Funktionswörtern erwartbar wird, erscheint die Sprache der Kinder mit grammatischen Störungen im Vergleich zu ihren altersgleichen unauffälligen Peers zunächst als verzögert. Auch bei älteren grammatisch auffälligen Kindern können im Vergleich mit ihren

altersgleichen Peers ähnliche strukturelle Muster festgestellt werden. Auffällig sind die gehäufte und persistierende Verwendung infiniter Verbformen und dies insbesondere in Verbendstellung. Während dies zunächst im ungestörten Erwerb eine gängige Strategie darstellt, verharren Kinder mit grammatischer Störung bei dieser (vgl. auch Rice 2000 für das Englische). Anders als im ungestörten Erwerb wird diese Strategie der Verbendstellung von Kindern mit grammatischen Störungen jedoch auch dann noch verwendet, wenn bereits erste Flexionsformen des Verbs auftreten (Dannenbauer 2001).

Insgesamt zeigt sich nach Dannenbauer (2001, Clahsen 1988), dass Kinder mit grammatischen Störungen keine ungeordneten Grammatiken verwenden, sondern in ihrer Konstruktion von Sätzen an den Prinzipien und Beschränkungen der Muttersprache orientiert sind. Diese Normalität ist jedoch relativ, da die Kinder sowohl Schwierigkeiten in der Planung der Sprachproduktion zeigen als auch nur eingeschränkt Gebrauch von den syntaktischen Möglichkeiten machen. Damit zeigen die Äußerungen der Kinder wenig Variabilität (Kaltenbacher & Kany 1985, Grimm 1991, Dannenbauer 2001). Weitere syntaktische Schwierigkeiten zeigen sich in der Auslassung obligatorischer Satzelemente wie Subjekten und Vollverben (Motsch 2004).

Nebensätze (Phase V) werden im gestörten Grammatikerwerb verspätet erworben, wobei sich hier Schwierigkeiten in der korrekten Verbendstellung zeigen können. Motsch (2009) verweist auf neue Studien (Motsch & Seiffert 2008), in denen Schüler in der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache in der Sekundarstufe I noch immer die Nebensatzkonstruktion nicht vollständig erworben haben. Hier scheint sich eine Plateaubildung des Regelerwerbs auch noch auf hohem Niveau (70 % der gebildeten Nebensätze zeigen eine korrekte Verbendstellung) zu zeigen. Darüber hinaus werden Nebensatzkonstruktionen insgesamt seltener verwendet (Berg 2008).

### ***1.2.2 Morphologische Aspekte grammatischer Störungen***

Die korrekte Verwendung grammatischer Morpheme scheint bei diesen Kindern die Hauptproblematik zu sein (Phase IV). Dabei sind nicht alle Morpheme in demselben Maße betroffen. Besondere Schwierigkeiten scheinen in der Verwendung von Verbflexionen und Kasusmarkierungen zu liegen (vgl. hierzu auch Rice 2000). Partizipbildungen hingegen sind mit weniger Schwierigkeiten behaftet (weswegen sie in der folgenden Analyse nicht weiter berücksichtigt werden). Für die korrekte Dativmarkierung zeigen sich nach Motsch (2009) bereits im ungestörten Grammatikerwerb deutliche Abweichungen von den Altersangaben nach Clahsen. Während Clahsen den Akkusativ- und Dativerwerb für die Kinder im dritten bis vierten Lebensjahr angibt, hatten von den von Motsch (2009) untersuchten Schulanfängern 20 % der Kinder den Akkusativ- und 74 % der Kinder den Dativerwerb noch nicht abgeschlossen. Zu diesen veränderten Erkenntnissen im Erwerbsalter müssen auch die

Leistungen der Kinder mit grammatischen Störungen in Beziehung gesetzt und interpretiert werden.

Der Verbflexion kommt ein besonderer Stellenwert zu, da die Fähigkeit der Konjugation von Verben mit der Entdeckung des Kongruenz-Prinzips verbunden ist (nach Motsch 2004, 2009 auch ‚Subjekt-Verb-Kontrollregel‘ genannt). „Eine besondere Schwierigkeit bei der Subjekt-Verb-Kongruenz besteht darin, dass die relevanten Merkmale (Numerus, Person) keine inhärenten Eigenschaften des Verbs sind, sondern ihm von einer anderen Position in der abstrakten Satzkonfiguration (dem Subjekt) zugewiesen werden.“ (Dannenbauer 2001, 60). Die Wirkungsrichtung zwischen Erwerb des Verbflexionsparadigmas und der Stellung des finiten Verbs im Satz wird in der Literatur uneinheitlich beschrieben (Clahsen 1999, Motsch 2004).

Der Erwerb von Kongruenzphänomenen (wie auch beim Kasus) fällt Kindern mit SSES insgesamt besonders schwer und gelingt ihnen zumeist nur mit mehrjähriger Verzögerung und in vielen Fällen erst mit spezieller therapeutischer Unterstützung (Berg 2008).

Weitere Schwierigkeiten der morphologischen Markierung zeigen sich nach Motsch (2004) in der Genus- und Pluralmarkierung.

Die Sprachproduktionen grammatisch gestörter Kinder lassen sich insgesamt nicht als einfache Verzögerungen des ungestörten kindlichen Grammatikerwerbs beschreiben, sondern sind gekennzeichnet sowohl durch Fähigkeiten höherer grammatischer Phasen als durch solche niedriger Phasen (Berg 2008). Zusätzlich lassen sich in einzelnen Bereichen auch Stereotypen und idiosynkratische Formen finden, die im ungestörten Erwerb nicht zu erwarten sind (Dannenbauer 2001).

### **1.3 Grammatische Störung und Interaktion**

#### ***1.3.1 Auswirkung grammatischer Störungen auf die Textebene***

Wenn sich diese Beeinträchtigungen in satzgrammatischen Strukturen zeigen, wäre zu fragen, ob sie auf diese begrenzt sind oder ob sie sich auch auf der Ebene der textgrammatischen Strukturen zeigen (vgl. hierzu auch Weinert et al. 1989). Dabei wäre zu unterscheiden, ob sich die satzgrammatischen Einschränkungen auf die Textebene auswirken oder ob Probleme in der Verarbeitung und Reproduktion größerer sprachlicher Einheiten auftreten, die sich nicht mit satzgrammatischen Defiziten erklären lassen.

Erste Hinweise für letztere Annahme liefern nach Weinert et al. (1989) empirische Untersuchungen, in denen Kinder mit SSES bei durchschnittlicher Intelligenz spezifische kognitive Defizite zeigen, aus denen sie Annahmen über Probleme bei der Verarbeitung längerer Texte ableiten:

- Defizite im Kurzzeitgedächtnis (vgl. auch Motsch 2004)
- Defizite in der hierarchischen Strukturierungsfähigkeit

- Probleme im Bereich ganzheitlicher, gestaltorientierter Informationsverarbeitung (vgl. auch Grimm 1999)
- Probleme in der Erfassung und Rekonstruktion zeitlicher Ordnungen (Weinert et al. 1989).

In Kapitel 2 werden diese kognitiven Fähigkeiten auf ihre Funktion für das Erzählen betrachtet und in Kapitel 4 deren Erwerb skizziert, soweit sie für Erzählen relevant sind.

### ***1.3.2 Funktionen grammatischer Formen in Interaktionen***

Während bisher die Betrachtung der grammatischen Störung auf Formebene stattgefunden hat, soll deren Verwendung im Kontext der Interaktion im Allgemeinen bzw. der Erzählinteraktion im Spezifischen fokussiert werden. Mit Harden (1989) ist nämlich davon auszugehen, dass in der Sprechweise von Kindern mit grammatischen Störungen Variationen zu finden sind, nach denen die grammatische Formen in manchen Kontexten verfügbar zu sein scheinen und in anderen nicht. Harden (1989) folgert daraus, dass eine rein formbezogene Betrachtung des grammatischen Regelsystems der Kinder den Variationen, die sich in der Interaktion zeigen, nicht gerecht wird.

Harden erklärt die abweichende Sprechweise von Kindern mit grammatischen Störungen damit, dass der Sprachproduktion eine Strukturierungsstrategie zugrunde liegt, die normal entwickelte Kinder bei der Produktion elliptischer Äußerungen verwenden. Die Produktion herkömmlicher *Ellipsen* aus inhaltlichen oder sprachökonomischen Gründen wird von diesen Kindern quasi übergeneralisiert. Wenn eine Markierung schon durch ein anderes Element der Äußerung erfolgt ist, erübrigt sich ihre Wiederholung an anderer Stelle. Damit kann die der dysgrammatischen Sprechweise zugrunde liegende Systematik als eine völlige Ökonomisierung und Vermeidung jeglicher Redundanz beschrieben werden (Harden 1989). Allerdings gelingt Harden mithilfe dieser Sichtweise lediglich eine Erklärung für fehlende Markierungen, die Erklärung anderer Phänomene wie zum Beispiel die Verwendung falscher Markierungen, die Übergeneralisierung des Akkusativs auf den Dativ oder das Auftreten finiter Verbformen am Satzende können damit jedoch nicht geleistet werden.

Die Tatsache, dass Auslassungen und Formenmangel nicht durchgängig, sondern kontextabhängig auftreten, weist darauf hin, dass Kinder mit grammatischen Störungen

- eine gewisse ***Vorstellung von dem Wissensbedarf*** des Zuhörers haben (wenn auch nicht in dem Umfang wie Kinder mit ungestörtem Grammatikerwerb), so dass sie überhaupt versuchen eine kontextabhängige Differenzierung vorzunehmen.
- grundsätzlich eine ***kognitive Fähigkeit zur Kategorisierung von Handlungen und Ereignissen*** besitzen.

Die Kinder verwenden ein Sprachsystem, das für kommunikative Zwecke nur dann ausreicht, wenn ihr *Partner einen Mehraufwand* für den Verstehens- und Verständigungsprozess leistet und Rekonstruktionsleistungen übernimmt, die über das unter kompetenten Sprechern übliche Maß hinausgehen (Harden 1989).

Für die Untersuchung der interaktiven Erzählfähigkeit bedeutet das, dass es erwartbar zu sein scheint, dass die Zuhörerbeteiligung gegenüber Kindern mit SSES mehr Unterstützungen und Rekonstruktionsleistungen beinhaltet, als die Zuhörerbeteiligung gegenüber gleichaltrigen Kindern mit unauffälligem Spracherwerb.

Eine Funktion morphosyntaktischer Struktur- und Formmittel besteht also in der Reduzierung von Mehrdeutigkeit und damit dem Transport von gemeinsam geteilten Bedeutungen. Grammatische Mittel haben also eine semantische Funktion. Die morphosyntaktischen Strukturen erfüllen zudem eine pragmatische, d.h. soziale, kommunikative und interaktive Funktion, da Sprachmuster einen Einblick in die Beziehungen zwischen Sprecher, Hörer und thematisiertem Sachverhalt gewähren. Je weniger Informationen explizit genannt werden, umso mehr geteiltes Wissen wird vorausgesetzt und damit viel gemeinsames Erleben und eine enge Beziehung (vgl. Kruse 2000).

Der bei den dysgrammatisch sprechenden Kindern festgestellte Mangel an sprachlichen Möglichkeiten kann ihre Mitteilungen für Missverständnisse anfälliger machen (semantische Ebene). Die wenigen morphosyntaktischen Anweisungen reichen u. U. dem Hörer nicht aus, um den Inhalt zu entnehmen und die Sprecherintentionen und -einstellungen sprachlich ausreichend zu rekonstruieren (pragmatische Ebene).

### **1.3.3 Funktionen grammatischer Formen in „Erzähl“- Interaktionen**

Während in Gesprächen noch über unmittelbar dem Kontext zu entnehmende Sachverhalte gesprochen werden kann, ist dies in Erzählinteraktionen, die hier allgemein erst einmal als kontextunabhängigen Interaktionen definiert werden, nicht gegeben. Der zu thematisierende Sachverhalt entstammt einem nicht situationalen Kontext.

Demnach ist eine der wichtigsten Funktionen, die die Grammatik in der kommunikativen Verwendung erfüllt, die Markierung der Distanzierung zur unmittelbaren Sprechhandlungssituation sprachlich darzustellen. Der Wechsel des Kontextes muss mit grammatischen Formen kenntlich gemacht werden. Sie ermöglichen es eine Brücke zwischen dem ‚Hier‘ und ‚Jetzt‘ der Erzählsituation und dem ‚Dort‘ und ‚Damals‘ der Ereignissituation zu schlagen.

Diese Fähigkeit sich vom Hier und Jetzt zu lösen, tritt aber nicht erst im Spracherwerb auf, sie wird deutlich früher in der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes sichtbar. In dieser zielen

die relevanten Entwicklungsschritte auf die zunehmende Distanz zwischen Kind und Bezugsperson ab (Zollinger 1995, Kruse 2000).

Dieser Distanzierungsprozess wird im Folgenden analog zum Erwerb in zwei wesentliche Schritte unterteilt: Die Distanzierung zwischen ICH und DU sowie die Distanzierung zwischen INNEN und AUßEN.

### *I. Distanzierung zwischen ICH und DU*

Analog zu der Entwicklung der Persönlichkeit, in der die Distanzierung in der Trennung zwischen Selbst und Objekt sowie der Trennung von den Bezugspersonen besteht, gibt es auch in der Sprachentwicklung einen Prozess der Distanzierung. Diese Distanz in Raum, Zeit und Realität zum eigenen momentanen Standort muss jedoch, bevor sie versprachlicht werden kann, kognitiv erfasst werden.

Um dies zu leisten, müssen Kinder zunächst die referentielle Funktion der Sprache (Zollinger 1995) erkennen, nämlich, dass ein sprachliches Zeichen auf einen außersprachlichen Inhalt Bezug nimmt und von diesem losgelöst verwendet werden kann.

Die Erfassung des kommunikativen Aspektes der Sprache ermöglicht die Erkenntnis, dass ein sprachliches Zeichen bei sich selbst und dem Gegenüber die gleiche (oder zumindest sehr ähnliche) Vorstellung hervorruft.

Grammatikerwerb bedeutet demnach für das Kind die grundlegenden Sprechererwartungen zu verstehen, Verstöße gegen diese Erwartungen sprachlich zu markieren. Es muss die Distanzierung vom Sprecherstandpunkt begreifen, indem es sich kognitiv vom Hier und Jetzt löst und sich ein Nicht-Hier vorstellen kann. Dieser Distanzierungsprozess im Grammatikerwerb erfolgt zeitlich versetzt zu dem in der Persönlichkeitsentwicklung. Somit kann das Kind das parallele Entwicklungsmuster von einem Entwicklungsbereich in einen anderen übertragen.

### *Sprachliche Formen zur Markierung der Distanz von ICH und DU*

#### *Syntaktisch*

Die einfachste Form der sprachlichen Verdeutlichung der Distanzierung vom Hier und Jetzt ist die Verwendung von Deiktika (wie ‚Dá‘). Sie haben die Funktion auf etwas zu verweisen, wie z. B. Relativpronomen auf ein zuvor erwähntes Nomen verweisen. Zu ihnen gehören einige Adverbien wie hier und jetzt, Personalpronomen und auch grammatische Elemente wie die Tempusmorpheme. Sie geben die Richtung und die Entfernung zu einem bestimmten Ort an. Deiktische Ausdrücke als verinnerlichte Zeigegesten können deshalb vom Hörer verstanden werden, weil davon ausgegangen wird, dass Sprachäußerungen grundsätzlich von seinem eigenen Standpunkt aus kodiert werden (Sprechererwartung). Der Standort des Sprechers verankert die Sprachäußerung in seiner unmittelbaren räumlichen und zeitlichen

Umgebung. Dies ist notwendig, damit der Hörer die Distanz nachvollziehen kann. Deiktika ermöglichen es, die richtigen Bezüge zwischen sprachlicher Äußerung und außersprachlichem Kontext herzustellen (Kruse 2000).

### *Morphologisch*

Für Kinder mit grammatischen Störungen ist erwartbar, dass sich gerade in der morphologischen Markierung von Tempus, Person und Kasus deutliche Schwierigkeiten zeigen werden (s.o.). Auch die Ergebnisse der Untersuchung von Kruse (2000) bestätigen das. Einfachere Strukturen wie Präsens zur Kennzeichnung des Tempus und Indikativ für Modus werden bald korrekt erworben. Dabei handelt es sich um die unmarkierten und daher einfacheren Formen. Zu den komplexeren grammatischen Strukturen gehören solche, die die Distanzierung zum Sprecherstandort und zur Sprecherzeit kenntlich machen müssen, wie Perfektformen oder auch Futur. Diese werden von den Kindern mit grammatischen Störungen erst später verwendet als von den altersgleichen sprachunauffälligen Kindern. Zudem sind sie auch störanfälliger (Kruse 2000).

### *II. Distanzierung zwischen INNEN und AUßEN*

Aus der Distanz ergibt sich eine weitere komplexere Möglichkeit für den Sprecher ein Ereignis zu betrachten: Der Sprecher kann zwischen zwei möglichen Perspektiven wählen. Dies baut auf der Fähigkeit auf sich von seiner eigenen Handlung distanzieren und das Resultat dieser betrachten zu können (Zollinger 1995, Kruse 2000). Der Wechsel zwischen dem Innewohnen in einer Situation (Hier) und der Außenperspektive (Nicht-Hier) kann als eine Form des Perspektivenwechsels beschrieben werden (Kruse 2000, Katz-Bernstein 2003). Die Fähigkeit die Perspektive wechseln zu können, resultiert also aus der Distanzierung vom Sprecherstandort. Dessen sprachliche Markierung ist eine notwendige Voraussetzung, um hörerorientiert erzählen zu können.

### *Sprachliche Formen zur Markierung der Distanz zwischen INNEN und AUßEN morphologisch*

Die grammatisch unmarkierte Verbform (Kruse 2000) reicht zur Hervorhebung des Unterschiedes zwischen abgeschlossener und andauernder Handlung nicht mehr aus, so dass die Notwendigkeit zur Verwendung einer weiteren formalen Struktur auftritt. Die Distanzierung vom Sprecherstandort kann formalsprachlich auf unterschiedlichen Ebenen verdeutlicht werden: mithilfe der grammatischen Kategorien Aspekt, Tempus und Modus. Die Funktion von Aspekt lässt sich als Wahlmöglichkeit zwischen Innen- und Außenperspektive beschreiben, d. h. durch den Wechsel von nicht abgeschlossener zu abgeschlossener Handlung und ermöglicht dadurch ein sprachliches Lösen vom Hier. Die früheste Form der

Markierung dieses Wechsels hin zur abgeschlossenen Handlung ist die Verwendung des Flexionsmorphems *-t*, statt wie zuvor der Defaultform mit *-e* Endung. Äußerungen mit dieser *-t* Endung werden von Kruse als Indikator dafür interpretiert, dass die Abgeschlossenheit der Handlung im Zentrum steht. Dabei geht es nicht um den temporalen Aspekt. Für den Wechsel der Zeit wird die Kategorie Tempus verwendet, die Kategorie Modus übernimmt die Verankerung in der Realität. Diese Funktionen können u. a. mithilfe grammatischer Morpheme ausgedrückt werden.

Auf die Kategorie Aspekt bauen in unumkehrbarer Reihenfolge die Kategorie Tempus und Modus auf (Kruse 2000). Dabei ist jede folgende Kategorie komplexer und abstrakter als die vorausgehende. Demnach sind sie systematisch hierarchisch aufgebaut.

### *Syntaktisch*

Analog zu dieser frühen Spracherwerbsphase, in der Ein- und Zweiwortäußerungen umfassendere Bedeutungen repräsentieren als ihre einzelnen Bestandteile eigentlich beinhalten, kann die Entwicklung der Erzählfähigkeit betrachtet werden. Während zunächst einzelne Äußerungen/Sätze ganzheitlichen Charakter haben (vgl. hierzu auch Kruse 2000) und eher isoliert nebeneinander stehen, wird zunehmend ein Überblick über den gesamten Handlungsablauf eines Ereignisses gewonnen, der der Wahrnehmungsreihenfolge entspricht (Ikonizitätsprinzip), so dass eine Form der Strukturierung der Handlungsfolgen (linear, strukturiert, narrativ strukturiert, vgl. Boueke et al 1995, Kapitel 4.2) gelingt. Hier wird demnach eine Distanzierungsfähigkeit zu einem komplexen Handlungsablauf benötigt, damit dieser aus einer Außenperspektive wie ein Film im Gedächtnis abgespult werden kann. In einem weiteren Schritt sind sprachliche Formen erforderlich, die diese kognitive Leistung auf die sprachliche Oberfläche übertragen. Die sprachlichen Formen für die Markierung der Distanzierung sind dann hier dieselben, müssen jedoch innerhalb eines komplexeren Kontexts verwendet werden.

Aus den Untersuchungen von Kruse ist zu entnehmen, dass insbesondere die Kinder mit grammatischen Störungen Schwierigkeiten hatten, Wörter in Sätzen korrekt anzuordnen, wenn die Reihenfolge der realen Ereignisse und die Reihenfolge in der Sprache voneinander abweichen. Einfachere Sätze waren dagegen häufiger korrekt. Sie äußerten sowohl Sätze in der Reihenfolge Thema-Kommentar als auch nach dem Prinzip ‚das Wichtigste zuerst‘ (Kruse 2000, vgl. hierzu auch Kapitel 3.3).

Die nachstehende Tabelle bietet eine Zusammenfassung der sprachlichen Formen, die für die Markierung der Distanzierung von Zeit, Ort, Person und Perspektive benötigt werden.

<b>Distanzierung</b>	<b>Sprachliche Formen</b>
<b>Tempus: lokal (wort- und satzinterne Ebene)</b>	die Reihenfolge der Ereignisse im Satz entspricht den realen Ereignissen ( unmarkiert), Verwendung von temporalen Adverbien, Markierung der Erzählzeit als abweichend von der Sprechzeit, Partizip-Bildung
<b>Tempus: satzübergreifende Ebene</b>	die Reihenfolge der Sätze untereinander entspricht der Ereignisabfolge in der Realität, Verwendung des deiktischen <i>da</i> zur temporalen Markierung (Verbindung der Sätze), Markierung der Abweichung durch die Verwendung temporaler Nebensätze (nachdem, bevor)
<b>Ort</b>	Verwendung der frühesten und grundlegendsten Form: da, Verwendung von Lokaladverbien (evtl. Präpositionen)
<b>Person</b>	Markierung der vom Ich abweichenden Personen durch: - Namen, - Personalpronomen, - Artikel
<b>Handlung(sfolge)</b>	Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive, Betrachtung des Handlungsergebnisses, Markierung durch Tempus und Aspekt

Tab.1: Sprachliche Formen zur Markierung der Distanzierung

#### 1.4 Erwerb erzählrelevanter grammatischer Formen

Die Betrachtung einer Störung des Spracherwerbs macht die Auseinandersetzung mit dem ungestörten Erwerb der Sprache unausweichlich. Zudem erfolgt die qualitative Bewertung der grammatischen Leistung, die die Kinder dieser Untersuchung in einem informellen Verfahren zur Überprüfung grammatischer Fähigkeiten (s. Kapitel 7) gezeigt haben, auf der Grundlage des ungestörten Grammatikerwerbs unter Zuhilfenahme des Phasenmodells nach Clahsen.

Für die folgende Betrachtung des kindlichen Grammatikerwerbs stehen vor allem die oben vorgestellten Formen im Zentrum, deren funktionale Verwendung im Kontext der Erzählinteraktion relevant ist.

Der Grammatikerwerb erfolgt nach Clahsen (1986) in distinkten Phasen, die bei allen Kindern gleich ablaufen. Diese Phasen lassen sich in je zwei Perioden aufteilen, solche in denen neue grammatische Formen erworben werden und solche, in denen die erworbenen grammatischen Fähigkeiten angewendet und erprobt werden. Innerhalb der Phasen ist eine individuelle Varianz erwartbar.

### ***Phase I:***

Diese Phase wird von Clahsen als Vorläufer des Grammatikererwerbs bezeichnet. Hier spricht das Kind in Einwortäußerungen, denen auf der Bedeutungsebene ein Satzcharakter zugesprochen wird. Der Übergang zu der Zweitwortphase erfolgt über so genannte kommunikative Sequenzen. Zunächst besteht die Sequenz aus einer Äußerung des Kindes und einer darauf folgenden Äußerung des Interaktionspartners. Im weiteren Entwicklungsverlauf übernimmt das Kind mehr Anteile in der Interaktion und produziert selbst eine Sequenz von zwei aufeinander folgenden Äußerungen. Außerdem treten hier Reduplikationen von gleichen Äußerungen auf.

### ***Phase II:***

Syntaktischer Aspekt des Erwerbs:

In dieser Phase verbindet das Kind zwei Elemente zu einer Äußerung. Die syntaktischen Regeln der Zielsprache finden hier aber noch keine Berücksichtigung. Die frühen Zweitwortäußerungen bestehen zunächst aus Inhaltswörtern, die eine Entsprechung in der außersprachlichen Welt haben (Nomen, Verben, Adjektive). Funktionswörter werden hingegen häufig weggelassen.

Morphologischer Aspekt:

Verben werden morphologisch noch nicht markiert, stattdessen treten Default-Endung-e oder der Infinitivendung-en auf (vgl auch Dannenbauer 1999).

### ***Phase III:***

Syntaktischer Aspekt:

Die Satzstrukturen werden auf mehrere Konstituenten erweitert. Das Kind beginnt einige syntaktische Regeln der Zielsprache zu beachten. Zusammengesetzte Verben werden immer zusammen realisiert (zuvor wurde häufig nur das Präfix realisiert) und ans Ende der Äußerung gestellt. Einfache Verben haben noch keine stabile Stellung im Satz, sie werden sowohl in Zweit- als auch in Endstellung produziert.

Morphologischer Aspekt:

Für den Erwerb des Flexionsparadigmas kommt die t-Endung für die Markierung der 3. Person Singular neu hinzu.

### ***Phase IV:***

Syntaktischer Aspekt:

Die Grammatik der Zielsprache wird nun hinsichtlich der wesentlichen Wortstellungsmerkmale des deutschen Aussagesatzes berücksichtigt. Das bedeutet, dass obligatorisch ein Subjekt verwendet wird und das finite Verb in die zweite Position im Satz

rückt. Dabei scheint die korrekte Verbmarkierung (Subjekt-Verb-Kongruenz) mit der korrekten Stellung des Verbs im Satz zusammenzuhängen (s.o.).

Präfixverben können nun korrekt getrennt und als Verbklammer realisiert werden.

Morphologisch:

Die Kinder haben das komplette Verbflexionsparadigma erworben. Ein Kennzeichen dafür ist nach Clahsen die Markierung der 2. Person Singular mit dem –st Morphem. Dieses tritt als letztes im Erwerb auf und wird fast immer direkt korrekt verwendet.

Für die Markierung der Kasi generalisieren die Kinder die Nominativform noch auf Akkusativ- und Dativkontexte über.

### ***Phase V:***

Syntaktische Aspekte:

Die Satzkonstruktionen gewinnen zunehmend an Komplexität. Dazu gehört, dass die Hauptsätze nunmehr ein bis zwei Objekte enthalten können, aber auch, dass zunehmend Satzkoordinationen auftreten. Zu den bedeutenden Entwicklungsschritten gehört hier die Verwendung subordinierter Nebensätze, wobei die Verbendstellung sofort korrekt realisiert wird.

Morphologisch:

Durch das Auftreten zweier Objekte im Satz wird deren Markierung und damit deren Abgrenzung voneinander pragmatisch erforderlich. Zunächst wird der Akkusativ erworben, der anfänglich auf den Dativkontext übergeneralisiert wird. Anschließend wird der Dativ erworben, wobei nach neueren Studien (Motsch 2009) der Kasuserwerb bis ins Grundschulalter hinein andauert.

## **1.5 Fazit für die Auswertung**

In nachstehender Tabelle werden die sprachlich relevanten Formen für das Erzählen den Phasen des Grammatikerwerbs zugeordnet. Des Weiteren werden diese dann der oben aufgezeigten Symptomatik grammatischer Störungen gegenübergestellt.

Sprachliche Form	Funktion in der Interaktion	Phasen des Erwerbs	Symptomatik von SSES
Deiktika: da Relativpronomen, Adverbien Kasus Tempus, Person	Distanzierung von Sprecherstandort, Verweis	I, II V IV V  III, IV	+ - - - Eindeutigkeit fraglich -
Tempusmarkierung, Aspektmarkierung (Modusmarkierung): Erwerb des Verbflexionsparadigmas, Partizipbildung	Distanzierung von Innen und Außen	   III, IV	   - +

Legende:

+ keine besonderen Schwierigkeiten erwartbar aufgrund der SSES

- Schwierigkeiten erwartbar

**Tab 2: Übersicht über sprachliche Formen, ihre Funktionen im Diskurs, ihren Erwerb und mögliche Beeinträchtigung**

Zusammenfassend zeigt sich, dass Kinder mit grammatischen Störungen in den zentralen Formen, die als für Erzählen relevant herausgestellt wurden, beeinträchtigt sein können. Damit kann angenommen werden, dass es dadurch zu Missverständnissen zwischen Erzähler und Zuhörer, zu mangelndem Verständnis beim Zuhörer oder im Extremfall zu völligem Unverständnis kommen kann.

Die Erzählinteraktionen mit diesen Kindern können aber dennoch gelingen, wenn Zuhörer und erzählendes Kind eine große Schnittmenge an gemeinsam geteiltem Wissen zu dem Erzählgegenstand besitzen und/oder wenn der Zuhörer bereit ist einen erheblichen Mehraufwand in der Rekonstruktion und Verständnissicherung zu übernehmen. Auf Strategien, die dem Zuhörer dafür zur Verfügung stehen, wird in den Kapiteln 2 und 4 näher eingegangen.

Zu berücksichtigen ist natürlich, welche Ausprägung die grammatische Störung des jeweiligen Kindes aufweist. Dabei ist anzunehmen, dass sowohl der Umfang der grammatischen Fehlleistungen (z. B. eher Einwortäußerungen, oder völlig variable Stellung der Satzglieder) als auch die Art der Fehler entscheidend für das Gelingen oder Misslingen der Interaktion sein können. Während ein Kind mit umfänglichen, verschiedenen grammatischen Abweichungen in jeder Art der Interaktion schwer verständlich ist, sehr wahrscheinlich auch in der Erzählinteraktion schwer verständlich sein wird, kann ein Kind, das in kontextbezogenen Gesprächen wenig auffällt, durch die Art seiner grammatischen Abweichung (z. B. in der Genusmarkierung) auffallen, indem es z. B. Referenzfortführungen nur schwer oder gar nicht kenntlich machen kann, so dass es insbesondere in der Vertextung längerer kontextunabhängiger Einheiten, wie im Erzählen, durch uneindeutige Bezüge

Missverständnisse verursacht. Diese Annahmen und Überlegungen fließen in die Untersuchung mit ein.

Um diese und weitere Annahmen hinsichtlich des Einflusses von Sprachstörungen auf Erzählen differenzierter betrachten zu können, muss zunächst die begriffliche Eingrenzung von Erzählen vorgenommen werden (Kapitel 2) und anschließend Ergebnisse von Studien zu dem Einfluss von Sprachstörungen auf Erzählleistungen vorgestellt und auf ihre Reichweite diskutiert werden (Kapitel 5).

## 2. Erzähltheoretische Grundlagen

Ausgehend von dem Forschungsanliegen dieser Arbeit, die Erzählfähigkeiten bei Kindern mit SSES zu analysieren, wurde in Kapitel 1 aus sprachheilpädagogischer Sicht eine Eingrenzung dessen vorgenommen, was im Rahmen dieser Arbeit unter Spracherwerbsstörungen schwerpunktmäßig zu verstehen ist und in welchem Verhältnis diese zu notwendigen Fähigkeiten für die Produktion kontextunabhängiger, übersatzmäßiger Einheiten in Interaktionen stehen können. Dieses 2. Kapitel hat die systematische Betrachtung dessen zum Ziel, was mündliches Erzählen ausmacht und unterliegt damit einem linguistischen Zugang. Für das Forschungsinteresse der Arbeit ist es daher erforderlich eine Vernetzung der Zugänge aus Kapitel 1 und 2 vorzunehmen. Daher ist es notwendig verschiedene Modelle zur Beschreibung der globalen Struktur von Erzähltexten vorzustellen, um aus ihnen die für die Erzähltextanalyse von Kindern mit SSES relevanten Kriterien herauszufiltern. Somit ist eine Eingrenzung auf ein Modell weder möglich noch sinnvoll.

Aufgrund dieser Erwägungen werden nach der semantischen Eingrenzung des Begriffs ‚Erzählen‘ wesentliche *linguistische* Modelle vorgestellt, von denen ausgehend ein Konzept von Erzählen für diese Arbeit theoretisch hergeleitet werden soll.

Hierfür wird der Versuch unternommen die vorgestellten Modelle auf einer übergeordneten, abstrakteren Ebene zusammenzufassen und anhand des Dimensionenkonzepts von Quasthoff (2006) neu zu ordnen. Diese Neuordnung ist auch für die folgenden Kapitel 3 bis 5 die leitende Struktur, da in all diesen Kapiteln Kriterien für den Auswertungsbogen aus der Literatur abgeleitet werden, die eine Ergänzung zu dem Auswertungsbogen von DO-BINE darstellen. Da DO-BINE ebenfalls nach diesen Dimensionen gegliedert ist, ist eine Zuordnung der neuen hier entwickelten Kriterien zu den bereits bei DO-BINE bestehenden leicht möglich.

Die Betrachtung der wesentlichen Merkmale des Erzählens entlang dieser Dimensionen mündet dann in deren tabellarischen Auflistung, so dass bereits am Ende des Kapitels ein Überblick darüber entsteht, welche Merkmale später in die vergleichende Analyse aufgenommen werden sollen.

### 2.1 Semantische Eingrenzung des Begriffs ‚Erzählen‘

Grundsätzlich lassen sich zwei Typen von Erzählen unterscheiden, das literarische und das alltägliche Erzählen (Ehlich 1983). Im Rahmen dieser Arbeit soll es nur um das alltägliche Erzählen gehen.

Dieses wird in der Alltagssprache semantisch ungenau verwendet, so dass sich verschiedene sprachliche Äußerungsformen hierunter subsumieren lassen, wie zum Beispiel das Berichten, Mitteilen, Schildern usw., so dass Erzählen hier als Oberbegriff fungiert. Des Weiteren wird ‚Erzähler‘ aber auch für eine spezifische Form sprachlichen Handelns mit einer primär emotiven Funktion verwendet, die jedoch von dem Oberbegriff nicht klar unterschieden wird (Ehlich 1983, Boueke & Schüle 1991). Damit werden zwei Typen des Erzählens innerhalb des alltäglichen Erzählens unterschieden (Boueke & Schüle 1991). Ehlich (1983) nennt sie Erzählen 1, das Erzählen im weiteren Sinne und Erzählen 2, das Erzählen im engeren Sinne, nämlich der Erzählung, wie zum Beispiel die Alltagserzählung.

Innerhalb der Linguistik ist es somit zum einen notwendig spezifische Merkmale der Diskursform Erzählen in Abgrenzung zu anderen Diskursformen (Bericht, Schilderung Argumentation etc.) herauszuarbeiten, zum anderen sollen auch Abgrenzungen innerhalb der Diskursform Erzählen zur genaueren Differenzierung vorgenommen werden wie zum Beispiel Erlebniserzählung, Nacherzählung, Erzählen zu Bildergeschichten (siehe hierzu Kapitel 4).

Die Trennung ist in sofern eine theoretische, als dass in der spontanen mündlichen Kommunikation nicht so präzise vorgegangen wird, dass das Produkt genau einer Kategorie (Bericht, Darlegung, Schilderung) zugeordnet werden kann. Meistens ergeben sich Mischformen wie es auch für das mündliche Erzählen bei Kindern zu erwarten ist.

## **2.2 Modelle zur Beschreibung der globalen Struktur von Erzählungen**

Für das Erzählen im engeren Sinne liegen in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedliche Definitionen vor, so dass es keine allgemeingültigen Kriterien hinsichtlich Merkmalen, Formen und Funktionen gibt. Vielmehr ist es so, dass sich die Begriffe des Erzählens 2 anhand einer Reihe von Kriterien grundlegend unterscheiden:

- statische Betrachtungsweise von Erzählen als Produkt (Labov & Waletzky 1973) vs. Prozessorientierung (Boueke et al. 1995, Hausendorf & Quasthoff 1996)
- Höhepunkterzählung (Labov & Waletzky 1973) vs. Geflechterzählung (Wagner 1986, Rank 1995),
- Erzählen als Monolog eines Erzählers (Labov & Waletzky 1973, Boueke et al. 1995, Stein 1982, Stein & Glenn 1979) vs. Erzählen als Dialog zwischen Erzähler und Zuhörer, der asymmetrisch oder symmetrisch organisiert sein kann (Hausendorf & Quasthoff 1996, Meng 1991, Wagner 1986)
- Betrachtung der erzählrelevanten Inhalte als linear (Labov & Waletzky 1973) vs. hierarchisch geordnet (Boueke et al. 1995, Hausendorf & Quasthoff 1996)
- Analyse sprachlich sicht- oder hörbarer Formen (Hausendorf & Quasthoff 1996) vs. Rückschlüsse auf kognitive Verarbeitungsprozesse (Boueke et al. 1995),

- Berücksichtigung von evaluativen Elementen bzw. der emotionalen Involviertheit des Erzählers (Labov & Waletzky 1973, Boueke et al. 1995, Hausendorf & Quasthoff 1996) vs. Darstellung innerer Zustände, Intentionen (Stein & Glenn 1979)
- Art und Anzahl inhaltlicher und sprachlich formaler Analyseeinheiten.

Je nach Disziplin und Forschungsinteresse wurden unterschiedliche Herangehensweisen gewählt.

Für bestimmte Genres von Erzählen liegen unterschiedliche Definitionen vor. So definieren Labov & Waletzky (1973) Erzählen als mündliche Version personaler Erfahrungen, Stein (1982) als Story. Solche Definitionen rücken aber entweder die Struktur oder die Funktion von Erzählen in den Vordergrund. Steins Definition der Story zum Beispiel betont die auf ein Ziel ausgerichtete episodische Struktur. In ihrer Beschreibung beziehen sich Labov & Waletzky auf die narrative Struktur um den Kern, die „complication“, die zwei Funktionen bedient, einmal die Referenz und zum anderen die Evaluation. Im Gegensatz dazu definiert Hoffmann (1984) Erzählen aus handlungstheoretischer Perspektive als komplexen Sprechakt, „konstituiert durch verschiedene Teilhandlungen, die einen charakteristischen Beitrag zum Ganzen leisten (...) Innerhalb von Diskurstypen (...) ist das Erzählen eine spezifische Art des Einbringens zeitlich strukturierter Sachverhalte, in deren Zentrum die Darstellung menschlicher oder an menschlichen Handlungsmodellen orientierter Aktivitäten steht und die als kohärent und relevant verstanden werden können.“ (Hoffmann 1984, 204).

Die Variationen dieser Definitionen sind Ausdruck unterschiedlicher Sichtweisen auf Erzählen und verschiedener Forschungsinteressen innerhalb der Untersuchungen. Somit legt die jeweilige Wahl des Erzählbegriffs den Fokus der Untersuchung implizit oder explizit fest und nimmt damit die Reichweite der Ergebnisse vorweg. Daher ist es für die hier angestrebte vergleichende Analyse wesentlich den Fokus auf Erzählen explizit zu deklarieren.

Zunächst soll hier eine grobe Systematisierung der in der linguistischen Forschungstradition relevanten Zugänge zur Analyse von Erzählen vorgenommen werden und in einem zweiten Schritt der hier eingenommene Zugang verdeutlicht werden.

Hierfür lassen sich drei Richtungen ausmachen:

- die textstrukturelle Analyse nach Labov & Waletzky (1973)
- die Analyse kognitiver Muster (Stein 1982, Boueke & Schüle 1995)
- die Analyse der interaktiven Konstitution von Erzählen im Diskurs (Gülich & Quasthoff 1985, Meng 1991, Hausendorf & Quasthoff 1996, Gülich & Hausendorf 2000).

### ***Textstrukturelle Analyse***

Die textstrukturelle Analyse orientiert sich an dem Produkt des Erzählens, der Erzählung, d. h. die Analyse wird *retrospektiv* nach Ablauf des Erzählvorgangs vorgenommen und bezieht sich auf die mündlichen, *monologischen* Produktionen des Erzählers. Nach Labov & Waletzky (1973) beinhaltet eine prototypische Erzählung bestimmte semantische Strukturelemente (Abstract, Orientierung, Komplikation, Evaluation, Auflösung, Coda), die syntaktisch als narrative, freie, beigeordnete und eingeschränkte Teilsätze realisiert werden können. Damit bestimmen sie anhand der Oberflächenstruktur sowohl *inhaltliche* als auch *formale* Konstanten der Erzählung (Hausendorf & Quasthoff 1996).

Labov & Waletzky betonen für das Erzählen eine referentielle und eine evaluative Funktion. Aus der referentiellen Funktion ergibt sich eine temporale Folge, da sie die Welt als eine in temporale Ereignisse geordnete ansehen. Somit lassen sich Erzählungen in lineare Ereignisketten einteilen, die temporal voneinander abhängig sind. Während die freien Teilsätze temporal unabhängig an jeder Stelle der Erzählung eingeordnet werden können, können die narrativen Teilsätze nicht über eine temporale Grenze hinweg versetzt werden.

Die Kategorien von Labov & Waletzky sind die bis heute am meisten und breitesten rezipierten (Becker 2001). Da sie diese Kategorien in erster Linie für die Analyse von Erzählungen Erwachsener entwickelt haben, mussten diese Strukturbestimmungen für den Erwerb im Kindesalter zunächst adaptiert werden (hier relevant Umiker-Sebeok 1979 und McCabe & Bliss 2003).

Aus der Analyse der Textstruktur entwickelte sich nach dem Versuch einer hierarchischen Anordnung der Elemente, die Bemühung eine Text-Grammatik zu erstellen. Die Story-Grammars verbinden die Textstrukturanalyse mit kognitiven Repräsentationsformen bei Erzähler und Zuhörer (Boueke & Schüleln 1988).

### ***Analyse kognitiver Muster***

Basierend auf der kognitionspsychologischen Schematheorie entwickelte Bartlett (1932 nach Boueke & Schüleln 1995) das Konzept der Story-Grammars. Diese Theorie basiert auf den Überlegungen, dass der Mensch sein Handeln allgemein und damit auch sein Erzählverhalten – unter gedächtnisökonomischen Gesichtspunkten – nicht für jede Situation neu planen muss, sondern auf bestimmte bereits erprobte kognitive Muster zurückgreifen kann (vgl. Schank & Abelson 1977; Nelson 1993; Hedberg & Westby 1993). In Analogie zur Syntax wird für die Entstehung narrativer Muster angenommen, dass Geschichten ebenso wie Sätze hoch strukturierte und hierarchisch organisierte Gebilde sind, die eine „Grammatik“ aufweisen, die kognitives Wissen widerspiegelt (Boueke & Schüleln 1995). Bei der Rezeption von Texten werden die darin enthaltenen Informationen zu größeren Einheiten, abstrakten Mustern

zusammengefasst. Dies geschieht unter Zuhilfenahme von impliziten Vorstellungen von der Wohlgeformtheit von Geschichten auf der Grundlage von Wissen (Boueke & Schülein 1991; Boueke & Schülein 1995). Dieses Wissen lässt sich in Interaktionswissen, i. e. sich in die Erwartungen, Annahmen und das Vorwissen des Zuhörers hineinversetzen, Weltwissen, i. e. ein Ereignis als erzählenswert beurteilen können und sprachliches Wissen, i. e. die Geschichte zu einem kohärenten Ganzen aufarbeiten, sowie Wissen um die charakteristische Textstruktur, einteilen (Boueke & Schülein 1991).

Diese Muster dienen sowohl bei der Produktion als auch bei der Rezeption von Geschichten als Gerüst (Matthieu 1998). Die Analyse von Erzählen basiert nach diesem Ansatz auf der Offenlegung kognitiver Verarbeitungsprozesse (Ernemann & Schröder 2002). Da diese nicht direkt beobachtbar sind, werden auf der Grundlage des Vorhandenseins/Nicht-Vorhandenseins sprachlicher Formen Rückschlüsse auf diese gezogen. Mit diesem Konzept der Episoden legen Stein & Glenn (1979) fest, welche strukturellen Merkmale die Episode enthalten muss und wie diese in den gesamten Text eingebettet ist. Damit liefern sie wertvolle Kriterien für die Analyse von Erzählprozessen (vgl. hierzu Schneider et al. 2003, Schelten-Cornish 2001, 2002, 2008; Kapitel 3, 8).

### ***Analyse der interaktiven Konstitution von Erzählen***

Da es in der vorliegenden Arbeit um interaktives Erzählen geht, hat dieser Ansatz einen zentralen Stellenwert für die Auswertung. Deshalb soll er hier genauer betrachtet werden.

Während in den beiden bisher skizzierten Ansätzen die inhaltliche und formale Strukturierung von Erzähltexten im Vordergrund stand, führen Hausendorf & Quasthoff (1996) eine weitere Dimension, die interaktive Konstruiertheit, ein. In ihrem Modell wird diese jedoch nicht einfach den beiden anderen Dimensionen, Textsemantik und sprachliche Form, additiv zugefügt, sondern durchdringt diese.

Narrationen werden daher als in Interaktionen eingebettet verstanden und narrative Strukturen werden im Hinblick auf den Prozess des Erzählens in Interaktionen analysiert. Daher müssen die Regularitäten der Konversation mit in die Analyse aufgenommen werden (Andó 2008).

„Erzählen im interaktionstheoretischen Sinne ist eine Form der verbalen Aktivität, die mindestens zwei Teilnehmer gemeinsam und aufeinander zugeschnitten kontextualisierend betreiben, indem sie für sich wechselseitig deutlich die Rollen Erzähler und Zuhörer installieren“ (Quasthoff 2001, 1300). Dabei betrachtet Quasthoff (2001) die Einheiten des Diskurses als übersatzmäßige Elemente, deren funktionale Reichweite innerhalb des Diskurses nicht mehr mit einer Äußerung als Einheit erfasst werden kann. Diese Einheiten gelten als von Erzähler und Zuhörer gemeinsam während des Erzählens etabliert. Aufgrund dieser interaktiven Ausrichtung ist die Erzählleistung nicht mehr nur dem Erzähler

zuzuschreiben - wie in den anderen Ansätzen – sondern der Erzähler-Zuhörerdyade. Hausendorf & Quasthoff (1996) sprechen daher von einer Ko-Konstruktion.

Damit werden zwei weitere wesentliche Bestimmungsstücke des interaktiven Erzählens deutlich: a) die Prozessualität, i. e. die Entfaltung des Erzählens geschieht in einem Prozess, und b) die Sequentialität, i. e. das Nacheinander der inhaltlichen und funktionalen Beiträge, das erst die Erzählstruktur ergibt. Schließlich geschieht Erzählen immer innerhalb eines bestimmten Kontextes, so dass die konkrete sprachliche Ausgestaltung strikt an diesem Kontext orientiert ist. Quasthoff (2009) nennt dies Kontextualität.

Inhaltlich legen Hausendorf & Quasthoff (1996) fest, dass sich eine Erzählung auf ein singuläres, für die Beteiligten und/oder den Zuhörer ungewöhnliches Ereignis in der Vergangenheit bezieht, an dem der Sprecher mindestens als Beobachter beteiligt war, und das formal die Charakteristika eines narrativen Diskursmusters aufweist.

Die Entdeckung der hochgradigen Regelmäßigkeit des Ablaufs von Erzählinteraktionen und damit verbunden die Ableitung der genannten Bestimmungsstücke führten Hausendorf & Quasthoff (1996) dazu, diese systematisch in einem Modell zu erfassen und damit der Analyse zugänglich zu machen.

Das Modell bietet drei Ebenen für die Analyse:

- interaktive Jobs
- pragmatische Mittel
- sprachliche Formen.

### **2.3 Dimensionen-Konzept zur modellübergreifenden Systematisierung**

Nachdem nun die in der Linguistik zentralen Ansätze, die sich mit der Untersuchung der globalen Struktur des Erzählens befasst haben, dargestellt wurden, soll für diese Arbeit versucht werden eine übergreifende Darstellungsform für die Ordnung und Gewichtung der Analysesysteme zu wählen.

Es kann nämlich nicht um die ausschließliche Übernahme eines Ansatzes gehen, sondern darum, diejenigen Aspekte von Erzählen aufzugreifen, die für die anschließende vergleichende Analyse relevant sind. Studien, die bereits zum Erzählen von Kindern mit und ohne Spracherwerbsstörungen durchgeführt wurden, und solche, die sich auf den Erwerb von erzählrelevanten Fähigkeiten beziehen, berücksichtigen verschiedene Ansätze (vgl. hierzu Kapitel 4 und 5). Da deren Ergebnisse in die Erstellung meines Auswertungsbogens mit einfließen sollen, muss auch deren theoretischer Rahmen mitberücksichtigt werden. Schwerpunkt bleibt jedoch die interaktive Ausrichtung und damit die Fokussierung auf dem Modell von Hausendorf & Quasthoff (1996).

Um diese dargestellten Inhalte verallgemeinernd auf übergeordneter Ebene systematisieren zu können, wird eine Konzeptualisierung anhand des Dimensionenmodells von Quasthoff (2006) vorgenommen. Dabei soll es hier noch nicht um Kompetenzen gehen, wie eigentlich in dem Modell von Quasthoff vorgesehen.

Quasthoff nennt drei Dimensionen: die globalstrukturelle, globalsemantische und globalformale Dimension. Auf die neueren Bezeichnungen der Dimensionen (siehe hierzu Quasthoff 2009) wird hier verzichtet, um eine einfachere Zuordnung dieser im folgenden herausgearbeiteten Kriterien für VANIE mit den bestehenden Auswertungskriterien von DO-BINE zu ermöglichen, da auch DIO-BINE sich an den alten Begrifflichkeiten orientiert.

### **2.3.1 Globalstrukturelle Dimension**

Für die *globalstrukturelle Dimension* ist die wechselseitig aufeinanderbezogene, abwechselnd gestaltete interaktive Regulation für die Herstellung der Gesamtstruktur grundlegend.

Während in den Modellen der High-Point-Analyse und dem schematheoretischen Modell von Boueke et al. (1995) die globale Struktur durch semantische Kategorien und deren hierarchische Anordnung beschrieben wird, wird hier, durch die Einführung der interaktiven Regulation, eine zusätzliche Dimension eingeführt.

Der Schwerpunkt der Analyse liegt demzufolge in der Frage, wie die Zuhörerbeteiligung systematisch miterfasst werden kann. Betrachtet man nun die bislang vorgestellten Modelle, so lassen sie sich auf einen Kontinuum zwischen zwei Polen anordnen. Der eine Pol wäre dann die strikte Nicht-Berücksichtigung und Ausblendung des Zuhörers, wie dies in dem Modell der High-Point-Analyse der Fall ist. Der andere Pol wäre demnach die konsequente Berücksichtigung des Zuhörers über den gesamten Erzählprozess hinweg, die ihm eine aktive mitkonstruierende Funktion zuweist, wie in dem Modell von Hausendorf & Quasthoff (1996) oder bei Meng (1991). Das Kontinuum enthielte aber weiterhin eine Vielzahl an Zwischenstufen mit fließenden Übergängen zwischen den beiden Polen. Dort wären die Modelle von Boueke et al. (1995), die zwar einen Einfluss von Zuhörer und Erzählsituation deklarieren, diesen aber nicht konsequent in ihr Modell übertragen, und Umiker-Sebeok (1979) einzuordnen. Umiker-Sebeok nimmt eine Kombination der High-Point-Analyse und des dialogischen Zugangs vor. Es zeigt sich, dass die Überleitungsphasen bei Umiker-Sebeok interaktiv betrachtet werden, aber die pragmatische Orientierung innerhalb der Erzählung (Orientierung, Komplikation, Resolution) nicht immer deutlich wird. Die interaktive Ausrichtung in der Form, dass dem Zuhörer Anteile an der Erledigung der Aufgaben zu kommen, findet hier keine Berücksichtigung.

Da Erzählen aber stets gegenüber einem Zuhörer stattfindet und gerade in dem Fall, dass Kinder die Rolle des Erzählers einnehmen, hochgradig erwartbar ist, dass der Zuhörer an irgendeiner Stelle intuitiv eingreifen und den Erzählprozess unterstützen oder gar sichern wird, ist für diese Arbeit eine systematische Berücksichtigung der Zuhörerbeteiligung unerlässlich.

Die Grundeinheit für diese Art der Analyse sind die Jobs als gemeinsam zu lösende Aufgabe (vgl. hierzu auch Meng 1991). Die Besonderheit der Übernahme eines Anteils an der Job-Erledigung bestimmt die interaktiven Rollen Sprecher und Zuhörer. Die Erzählaufgaben sind aufeinander bezogen, folgen aufeinander und sind teilweise auch miteinander verknüpft. Die Aufgabenteilung ist dabei asymmetrisch (Meng 1991). Der Erzähler hat das Recht und die Pflicht seine Gedanken zu den Ereignissen zu verbalisieren.

Die Rollen Sprecher und Hörer sind nicht schon durch ein vorab gegebenes Wissensgefälle zum Vorfall bestimmt, sondern durch die jeweils lokal erfolgende interaktive Festsetzung der Übernahme spezifischer Anteile der Jobs. Daher muss zwischen Erzähler und Sprecher unterschieden werden. Durch die gemeinsame Konstruktion des Erzählprozesses übernehmen beide, sowohl Erzähler als auch Zuhörer, mal die Sprecher- und mal die Hörerrolle. Das primäre Sprecherrecht hat jedoch der Erzähler, alle Äußerungen des Zuhörers müssen sich auf die Geschichte des Erzählers beziehen (Wald 1978). Auf dieser Grundlage werden die interaktiven Züge der Teilnehmenden hoch relevant für die Erforschung, wie eine Narration in der Interaktion hergestellt, beibehalten und beendet wird (Meng 1991, Hausendorf & Quasthoff 1996).

Im Rahmen dieser Untersuchung übernimmt das Vorschulkind die Rolle des Erzählers. Auch bei Hilfestellungen durch die zuhörende Fachperson (Erzieherin oder Sprachtherapeutin) bleibt das Kind weiterhin in dieser Rolle, da davon ausgegangen werden kann, dass sich alle Hilfestellungen der Zuhörerin auf die Erzählung des Kindes beziehen werden.

Durch diesen Zugang werden die sprachlichen Formen des Erzählens und deren Inhalte von der Aktivität der Teilnehmenden abgeleitet und können nicht selbst als Ausgangspunkt der Untersuchung betrachtet werden – wie dies in strukturalistischen Ansätzen der Fall ist (Bamberg 1987). Das bedeutet, dass die Formen stets im Hinblick auf die Funktion, die sie innerhalb des Erzählprozesses erfüllen sollen, bewertet werden (hierzu siehe auch Kapitel 3).

Die drei Ebenen des Modells von Hausendorf & Quasthoff werden anhand der nachstehenden Tabelle zusammenfassend dargestellt.

<b>Jobs</b>	<b>Mittel</b>	<b>Formen</b>
<b>1. Darstellen von Inhalts- und Formrelevanz:</b> Die Erzählung schließt hierdurch an den turn-by-	Ein pragmatisches Mittel für die Einführung des Interaktionsrahmens könnte z. B.	Du kannst doch immer so toll erzählen! Erzähl mal, was los war!

turn-talk an. Es wird der Rahmen etabliert, auf den die spätere Erzählung Bezug nehmen kann. Dabei können zwei Möglichkeiten unterschieden werden: a) eine Einführung auf inhaltlicher Ebene durch Herstellung eines thematischen Bezugsrahmens oder b) durch eine Einführung eines entsprechenden Interaktionsrahmens	eine Aufforderung sein, eines für die Einführung auf inhaltlicher Ebene z. B eine Frage.	
<b>2. Thematisieren:</b> Durch einen der beiden Interaktionsteilnehmer wird der Eintritt in die narrative Diskurseinheit deutlich gemacht.	Ein Gesprächsteilnehmer macht deutlich, dass er etwas erlebt hat und etabliert damit die Erwartung einer Erzählung. Der Partner ratifiziert das Vorhaben und so ist der Zugzwang zum Anschluss einer Erzählung wirksam.	Mir ist vielleicht gestern was passiert! Ach, was denn?
<b>3. Elaborieren/ Dramatisieren:</b> Hier besteht die Aufgabe, den in der Thematisierung fest gegründeten Zugzwang für den Anschluss an die narrative Diskurseinheit im Folgenden abzuwickeln.	Das Ereignis muss in einer übersatzmäßigen Einheit entfaltet werden und zumindest eine rudimentäre Präsentation des Vorfalls im Hinblick auf Chronologie und Unvorhersehbarkeit aufweisen. Das Dramatisieren als weiteres Diskusmuster geht über das Elaborieren hinaus. Der Vorfall wird als szenische Erzählung dargeboten, in der der Erzähler die Perspektive einer Person übernimmt und dem Zuhörer das Gefühl des Dabei-Seins vermittelt.	Sabine wollte gerade ein Spiel mit Erbsen mit uns spielen. Da hat sie in die Schüssel mit den Erbsen gefasst und dann sind alle raus gefallen. Da mussten wir die alle wieder aufheben.  Präsens, wörtliche Rede
<b>4. Abschließen:</b> Hier wird der Übergang von der narrativen Diskurseinheit zum anschließenden turn-by-turn-talk vorbereitet. Dazu muss das Abschließen noch aus der Diskurswelt der Geschichte heraus erfolgen.	Eine Möglichkeit des Abschließens besteht darin einen inhaltlichen Abschluss zu wählen. Auf Zuhörerseite können aber auch Fragen nach Vollständigkeit den Abschluss der Erzählung nahe legen, indem sie deutlich machen genug gehört zu haben.	Dann ham wir alle Kekse aufgeessen.  Sonst war nichts Interessantes mehr?
<b>5. Überleiten:</b> Durch das Überleiten soll ein bruchloser Anschluss der abgeschlossenen Diskurseinheit mit ihren Sonderregeln des Sprecherwechselmechanismus an den turn-by-turn-talk hergestellt werden.	Semantisch gesehen muss das Hier und Jetzt der Sprechsituation wieder hergestellt werden.	Meine Mutter kauft auch öfter Butterkekse, die esse ich gerne.

Tab 3: Drei Beschreibungsebenen der Erzählinteraktion nach Hausendorf & Quasthoff (1996)

Werden auf der Ebene der Erzähljobs noch die Anteile von Erzähler und Zuhörer gemeinsam für die Herstellung dieser Struktur betrachtet, können auf der Ebene der pragmatischen Mittel diejenigen, die der Zuhörer eingesetzt hat, von denen des Erzählers unterschieden werden. Über den Einsatz spezifischer Mittel stellen sich auf dieser Ebene erst die Rollen Erzähler und

Zuhörer auf die Interaktionsteilnehmer her, so dass die Bestimmung dieser Anteile in der konkreten Umsetzung erfolgen kann. Im Vorhinein kann diese Verteilung also nicht antizipiert werden, sondern muss von den Teilnehmern in der Interaktion ausgehandelt werden (Hausendorf & Quasthoff 1996). Die Bedeutung der realisierten pragmatischen Mittel steht im Dienste der zu erledigenden Jobs und ist damit erst in diesem übergeordneten Zusammenhang zu erschließen.

Für die hier vorzunehmende Auswertung der Erzählinteraktionen ist es also wesentlich die pragmatischen Mittel des Zuhörers von denen der erzählenden Kinder getrennt zu betrachten und ihr Ausmaß an der Abwicklung der jeweiligen Erzählaufgabe zu bewerten.

Hausendorf & Quasthoff (1996) beschreiben die Abfolge der Gesprächsbeiträge von Erzähler und Zuhörer als Sequenzen von Zugzwängen und deren Bedienung. Dabei stellten sie für die von ihnen untersuchten Altersgruppen der Kinder unterschiedliche Sequenzmuster fest. Auf dieser Grundlage stellt der Zuhörer durch die Art seines Impulses eine bestimmte Art von Zugzwängen an das Kind, die den „Klebstoff“ zwischen den Äußerungen der beiden Teilnehmer darstellen. Die Zugzwänge werden in lokale und globale eingeteilt. (Auf lokale Zugzwänge wird in Kapitel 3.1 näher eingegangen).

Globale Strukturen sind übersätzmäßige Einheiten, die über mehrere Sprecherwechsel hinweg etabliert werden können, z. B. durch die Einleitung: „Ich muss euch etwas Schreckliches erzählen.“ Hier etabliert der Sprecher zunächst einen Zugzwang an den Zuhörer, den dieser durch Zustimmung erfüllen muss. Der Zuhörer weiß nun, worauf er im Folgenden seine Aufmerksamkeit richten muss, nämlich auf etwas Schreckliches. Diese Ankündigung des Sprechers zeigt dem Zuhörer auch inhaltlich an, wann die Geschichte zu Ende ist, nämlich dann, wenn der Zuhörer das Schreckliche entdeckt hat. Der Zuhörer gibt dann an, dass er das Ende der Geschichte erkennt und bezieht sich damit auf die Einleitung (vgl. Sacks 1971 in Hoffmann 1996). Hierdurch setzt der Zuhörer einen Zugzwang gegenüber dem Erzähler für das Abschließen der Geschichte.

Für die Art der Bedienung des Zugzwanges durch das erzählende Kind kann ebenfalls in solche mit globalem Charakter und solche mit lokalem unterschieden werden. Die Mittel des Zuhörers und die des Kindes bedingen sich aufgrund der Zugzwänge gegenseitig. Stellt der Zuhörer durch die Art seines Impulses und den davon ausgehenden Zugzwang eine bestimmte Anforderung an das erzählende Kind, so hat das Kind die Aufgabe auf diesen Zugzwang zu reagieren und diesen im Rahmen seiner Kompetenzen bestmöglich zu bedienen. Gelingt diese Bedienung nicht in vollem Umfang, wird der Zuhörer darauf reagieren und erneut einen Zugzwang an das Kind stellen, usw. Die Interaktionsteilnehmer sind stets darauf bedacht den Erzählprozess bis zum Ende durchzuführen. Dabei orientieren sie sich implizit an ihrer

internalisierten Norm von „gutem“ Erzählen und dem Kompetenzniveau des Kindes (Hausendorf & Quasthoff 1996).

Die nachfolgenden beiden Tabellen geben einen Überblick über Kategorien von Mitteln des Zuhörers und des erzählenden Kindes, denen funktional betrachtet eine Setzung bzw. Bedienung von Zugzwängen inhärent ist, wie sie in den für diese Untersuchung erhobenen Erzählinteraktionen erwartbar sind. Diese Kategorien der Zugzwänge und deren Bedienung fließen als Kriterien in die Auswertung von VANIE ein.

<b>Mittel des Zuhörers</b>	<b>Erläuterung der Mittel</b>
Setzung globaler Zugzwänge	Der Zuhörer richtet an das Kind eine Aufforderung oder Frage, die eine übersatzmäßige Einheit in der Bedienung dieses Zugzwanges durch das Kind ermöglicht.
Setzung lokaler Zugzwänge	Der Zuhörer richtet an das Kind eine Aufforderung oder Frage, dessen Bedienung eine Einheit erfordert, die sich nur auf diese Frage bezieht und nicht weiter darüber hinausgeht. Formal betrachtet erfordert dieser Zugzwang eine Antwort auf Satzebene oder darunter.
Übernahme des Zugzwangs und Demonstration	Der Zuhörer übernimmt den vormals selbst etablierten Zugzwang mit dem pragmatischen Ziel, die Erfüllung zu demonstrieren und den Erzählprozess aufrecht zu erhalten.

**Tab. 4. Pragmatische Mittel des Zuhörers**

<b>Reichweite der Mittel des erzählenden Kindes</b>	<b>Erläuterung der Mittel</b>
Globale Bedienung des Zugzwangs	Die Reichweite der von dem Kind eingesetzten Mittel weisen globale Strukturen auf und gehen damit über die Satzebene hinaus.
Lokale Bedienung des Zugzwanges	Die eingesetzten Mittel beziehen sich unmittelbar auf die Frage und gehen nicht weiter darüber hinaus, so dass Zusammenhänge nicht selbst hergestellt werden. Die Reichweite der Mittel ist damit lokal.
Nicht Bedienung des Zugzwangs, Außerkraft-Setzen des Zugzwangs	Durch Schweigen, Bekundungen darüber, dass der erfragte Inhalt nicht bekannt ist etc. können die Zugzwänge des Zuhörers Außerkraft gesetzt werden.

**Tab. 5: Reichweite der pragmatischen Mittel des Kindes**

### 2.3.2 *Globalsemantische Dimension*

Auf *globalsemantischer Dimension* wird die Textsemantik analysiert und zwar im Hinblick auf die Relevanz der gelieferten Informationen und deren kohärente Vernetzung für die Etablierung des Genres, hier alltägliches Erzählen.

Auf dieser Dimension lassen sich nun auch die anderen Ansätze in soweit berücksichtigen, als sie für die Etablierung der inhaltlichen Struktur bestimmte Bestandteile deklariert und unterschiedliche Modelle zu deren Vernetzung herausgestellt haben.

Hier geht es darum getrennt einerseits das Vorkommen/Nicht-Vorkommen dieser Konstituenten in der Auswertung zu berücksichtigen und andererseits die Strukturierung dieser Inhalte zu analysieren und zu bewerten. Aufgrund der unterschiedlichen Modelle über die Strukturierung der Inhalte müssen in diesem Kapitel hierfür zwei Zugangsweisen berücksichtigt werden: Einmal die Anordnung der Inhalte aufgrund kognitiver Repräsentationen über ein Geschichtenschema und zum anderen die interaktive Realisierung der Inhalte im Erzähldiskurs.

Da die interaktive Ausrichtung natürlich auch diese Dimension beeinflusst, kann von einer prototypischen Abfolge der Konstituenten nicht unbedingt ausgegangen werden. Denn das Entfalten, Hervorheben, Zurückhalten bestimmter Inhalte hängt von situationalen Bedingungen ab, wie Kontext und Beziehung zwischen Erzähler und Zuhörer (recipient design) und der kommunikativen Funktion, die das Erzählen erfüllen soll (vgl. auch Quasthoff 1980).

Damit müssen sowohl pragmatische als auch semantische Aspekte in die Auswertung mit einfließen (vgl. Quasthoff 1980), so dass das Vorgehen auf dieser Dimension drei geteilt ist:

- a) verbindliche Festlegung von Inhalten in Bezug auf die Stuhlkreissituation von DOBINE, damit deren Vorkommen bzw. Nicht-Vorkommen analysiert werden kann,
- b) Analyse und Bewertung der Strukturierung und damit Verknüpfung dieser Inhalte als Ausdruck kognitiver Repräsentationen,
- c) Analyse der Strukturierung dieser Inhalte in der konkreten Erzählinteraktion unter Beteiligung des Zuhörers.

#### **Zu a):**

Um eine Einteilung inhaltlicher Einheiten vornehmen zu können, ist es zunächst wesentlich zu klären, worauf sich diese Einteilung beziehen soll. Hier nimmt Quasthoff (1980) eine wichtige Unterscheidung zwischen Geschehen und Geschichte vor. Beide – Geschehen und Geschichte – beziehen sich auf den gleichen Wirklichkeitsausschnitt. Dabei ist das *Geschehen* ein Netz von Zusammenhängen, das in einem Wirklichkeitsausschnitt dokumentierbar wäre.

Die *Geschichte* dagegen ist durch die sinnliche Wahrnehmung geprägt. Sie hat eine deutliche subjektive Komponente, weil der künftige Sprecher mit dem Handlungsgeschehen in Verbindung steht, er ist also in irgendeiner Weise in dieses involviert (als Handelnder oder als Beobachter). Diese subjektive Verbundenheit macht es für den zukünftigen Erzähler sinnvoll dieses Geschehen im Gedächtnis zu speichern und später für eine Erzählung auszuwählen.

Bezogen auf die Analyse mithilfe von DO-BINE ist das Stuhlkreisereignis das Geschehen, das den objektiven Wirklichkeitsausschnitt liefert. Dieses wird, weil es die für alle untersuchten Kinder verbindliche Grundlage für das Erzählen darstellt, als Basis für die Einteilung in die inhaltlichen Kategorien herangezogen. Die Verbindlichkeit des Stuhlkreisgeschehens wird dadurch hergestellt, dass sowohl die Handlungen der Erzieherinnen als auch deren sprachliche Äußerungen genau vorgegeben sind (vgl. Anhang I). Auf diese Weise lässt sich daraus eine Ablaufstruktur ableiten, die in allen Erzählungen mehr oder weniger umfangreich abgebildet werden sollte. Damit ist für dieses spezielle Geschehen ein Gliederungsmuster der semantischen Kategorien erstellbar (vgl. Quasthoff 1980).

Die kognitive Geschichte des jeweils erzählenden Kindes ist der Analyse nicht direkt zugänglich. Sie wird indirekt über ihre Versprachlichung in der Erzählung in die Analyse mit aufgenommen. Dazu wird eben diese Erzählung auf das Vorkommen der inhaltlichen Kategorien überprüft, so dass ein Abgleich zwischen den inhaltlichen Einheiten des realen Stuhlkreisgeschehens und der individuell versprachlichten kognitiven Geschichte vorgenommen werden kann.

Für die globalsemantische Betrachtung von Erzählungen werden mit den Komponenten der High-Point-Analyse (Labov & Waletzky 1973), den Story-Grammars (Stein & Glenn 1979, Schneider et al. 2003, Schelten-Cornish 2002, 2008) bzw. der hierarchischen Struktur (Boueke et al. 1995) sowie der Relationsstruktur (Quasthoff 1980) Modelle vorgestellt, deren gemeinsamer Nenner ist, dass sie über die inhaltliche Analyse von Erzähltexten eine Struktur in Erzählungen nachzeichnen wollen. Divergierend ist jedoch die angenommene Reichweite der Struktur (oberflächenorientierte Organisation vs. kognitive Organisationsprinzipien, Orientierung an semantischen und pragmatischen Organisationsprinzipien). Damit besteht der wesentliche Unterschied zwischen diesen Zugängen nicht in der Einteilung der inhaltlichen Kategorien selber, sondern in den Erklärungsversuchen darüber, in welcher Verbindung diese Elemente erwartbarerweise zueinander stehen. Darum soll es aber erst im zweiten Schritt unter b) gehen. Folglich wird hier zunächst geschaut, welche Inhalte in den Zugängen übereinstimmend als wichtig erachtet werden und ihr Transfer auf das Stuhlkreisgeschehen von DO-BINE vorgenommen.

Wichtig für die weitere Analyse ist, dass nicht alle Ausschnitte von einem Geschehen in die kognitive Geschichte überführt werden, sondern nur diejenigen, in denen die Realisierung des Handlungsvorhabens durch einen **Bruch** (Quasthoff 1980) - auch als **Komplikation** (Labov & Waletzky 1973, Boueke et al. 1995) oder **auslösendes Ereignis** (Stein & Glenn 1979) bezeichnet - verhindert wird. Voraussetzung für das Eintreten dieser (für den Erzähler und in der Folge auch für den Zuhörer) überraschenden Wende ist, dass zuvor eine Erwartung darüber aufgebaut wurde, was gewöhnlich hätte weiter passieren sollen. Dieser „normal course of life“ (Quasthoff 1980) wird im Setting (Stein & Glenn 1979, Boueke et al. 1995) bzw. in der Orientierung (Labov & Waletzky 1973) dargestellt.

Die unerwartete Bruchstelle in der Realisierung des Plans bezeichnet den Gegensatz zwischen dem eigentlichen Plan sowie der damit verbundenen Realisierung und dem unerwarteten Auftreten von etwas anderem. Das Unerwartete bildet den erzählenswerten Kern. Damit liegt das Unerwartete (die reportability) zu einem ganz wesentlichen Teil bereits in der Geschichte, ist also eine semantische Kategorie. Diese wird bei Labov & Waletzky (1973) Komplikation genannt. In den Story-Grammars wird dies in auslösendem Ereignis und Bemühungen zusammengefasst. Hier stehen jedoch nicht die Gegensatzrelation im Zentrum, sondern die zielgerichteten Bemühungen zur Hindernisbewältigung.

Eine Trennung zwischen allgemeinem Setting und der Episode mit auslösendem Ereignis nehmen Boueke et al. (1995) für ihr Modell vor; ein innerer Plan wird nicht explizit als Komponente ihres Modells aufgeführt.

Dem Bruch folgt eine Form der Reaktion durch den Protagonisten. Diese wird in den Story-Grammars durch die Kategorie der **inneren Reaktion** und **Auflösung** aufgegriffen. Boueke et al. und Labov & Waletzky fassen diese Kategorie allgemeiner als **Auflösung** zusammen, die nach Boueke et al. (1995) zwar aus einzelnen Ereignissen besteht, die aber nicht näher durch eine kategoriale Benennung bezeichnet werden.

Gemäß der Story-Grammars folgen der Reaktion dann eine Bemühung und darauf ein **Ergebnis**, das ebenfalls eine **Reaktion** bei dem Protagonisten auslöst. Boueke et al. fassen neben dem Abschluss der einzelnen Episoden eine Auflösung des gesamten Geschehens zusammen. Übereinstimmend setzen Labov & Waletzky und Boueke et al. an den Schluss der Erzählung die Coda, diese ist jedoch fakultativ.

Ein weiteres wesentliches Element ist die **Bewertung** durch den Erzähler (Rank 1995, Boueke et al. 1995, Hausendorf & Quasthoff 1996), die die emotionale Beteiligung des Erzählers und damit den Stellenwert, den die subjektive Geschichte für den Erzähler hat, verdeutlicht. Diese bildet eine eigene Komponente in der High-Point-Analyse, wird in den Story-Grammars jedoch häufig außer Acht gelassen, so dass die eigene Stellungnahme des Erzählers auf das

Geschehen unanalysiert bleibt. Stattdessen werden z. T. innere Zustände und Pläne als Evaluationselemente deklariert (Schneider et al. 2003, Norbury & Bishop 2003), was jedoch, verglichen mit der Definition von Labov & Waletzky, zu kurz greift. Dies wurde verschiedentlich kritisiert (Hedberg & Westby 1993, Hauser 2005).

Eine Auflistung der Inhaltskategorien wäre demnach:

**Setting**

**Handlungsplan**

**Planbruch**

**(innere) Reaktion**

**Innerer Plan und Bemühung zur Umsetzung des Plans**

**Ergebnis/Auflösung der Episode**

**Abschluss der Geschichte**

**Coda**

**Bewertung der Geschichte**

Im Folgenden sollen diesen Inhaltskategorien inhaltliche Entsprechungen in dem Handlungsablauf des Stuhlkreisgeschehens zugeordnet werden (vgl. auch unveröffentlichtes Manual von DO-BINE). Als erste grobe Gliederung wird zunächst eine Einteilung des Geschehens in die beiden Vorfälle, ‚Erbsenvorfall‘ und ‚Keksvorfall‘ vorgenommen.

Die aufgelisteten Kategorien werden auf jeden Vorfall getrennt übertragen.

<b>Inhalts- Kategorien</b>	<b>Erbsenvorfall</b>	<b>Keksvorfall</b>
Setting (S)	alltägliches Wissen über Stuhlkreissituationen, Spielerklärungen, mit Darstellung der Spieldemonstration und des Spielthemas „Schatzsuche“	Bringen der Kekse durch Erzieherin 2, die gleichzeitig auch ZuhörerIn ist, somit handelt es sich um gemeinsam geteiltes Wissen über die Vorbereitung des Ereignisses
innerer Plan der Erzieherin 1 (iP)	Intention der Erzieherin zu Beginn des Stuhlkreises	Handlungsintention der Erzieherin nach dem Einräumen der Erbsen
Planbruch verursacht durch Missgeschick (M)	Erbsen fallen herunter	auf Kekse setzen
äußere Reaktion der Erzieherin auf Missgeschick (RE)	Wiedergabe wörtlicher Rede der Erzieherin	Wiedergabe wörtlicher Rede der Erzieherin
äußere Reaktion der Kinder auf das Missgeschick (Bewertung) (RK) (B)	Lachen, wörtliche Rede der Kinder	Lachen, wörtliche Rede der Kinder
innere Reaktion der Erzieherin	Gefühlsbeschreibungen der Kinder gegenüber der Erzieherin	Innere kognitive Prozesse (denken)
Konsequenz (K)	Beseitigung des „Missgeschicks“, Bemühung den Ausgangszustand wieder herzustellen	Umdeutung des Resultats (Kekse kaputt) in „ist nicht so schlimm, man kann sie trotzdem noch essen.“ und die äußere Handlung: Essen der Kekse.

**Tab. 6: Inhaltskategorien für die beiden Vorfälle nach DO-BINE**

**Zu b)**

***Formen der kognitiven Repräsentation von komplexen Inhalten:***

Hier soll es nun um die Frage nach der möglichen Anordnung der Inhaltskategorien gehen und damit um die Struktur, die sie auf der Ebene der kognitiven Repräsentation bilden.

McNamee (1987) stellt hierfür zwei Forschungsrichtungen heraus, zum einen die konzeptionelle Ordnung der Schemas in Story Grammars (Stein & Glenn 1979), zum anderen die Einbettung des Schema-Konzepts in das Modell des menschlichen Gedächtnisses (Schank & Abelson 1977), indem Skripts für die Beschreibung standardisierter Erwartungen bezüglich der Ereignisfolge verwendet werden (McNamee 1987). Ausgehend von dieser wird im Folgenden auf Skripts und Schemata als Grundlage und Episoden- bzw. die Relationsstruktur als erzählspezifische Repräsentationsformen Bezug genommen.

Textstruktur und Weltwissen basieren auf sehr ähnlichen Skripts und Schemata. Ein Skript bezieht sich auf stereotypes Strukturwissen, das Personen über allgemeine Routinen haben, wie z. B. Geburtstagsfeiern, Essen in einem Restaurant oder Arztbesuch. Sie werden als implizite mentale Strukturen verstanden, die Alltagswissen über wiederkehrende und erwartbare Ereignisse enthalten. Diese sind um ein Ziel organisiert, haben erwartbare Folgen, sind mit bestimmten Rollen verbunden und enthalten Objekte, die als Hilfsmittel fungieren.

Skriptwissen liefert Instruktionen darüber, was für gewöhnlich passiert und was teilnehmende Personen gewöhnlich sagen oder tun. Ein Skript ist linear organisiert und konkret mit einem spezifischen Inhalt oder einer Situation verbunden (Nelson 1993, Westby & Hedberg 1993, Boueke et al. 1995). Dieses Wissen wird beim Erzählen und Verstehen von Geschichten aktiviert. Beim Zuhören können Folgen antizipiert und Fehlendes mit dem Wahrscheinlichen ergänzt werden (vgl. auch Matthieu 1998). Auf diese Weise bilden Skripts den Hintergrund für Normalität, auf dem Probleme, die zu einer guten Geschichte gehören, erst erkannt werden können (Nelson 1993, 1995, Bruner & Luciarelo 1989).

Ein Schema unterscheidet sich in sofern von einem Skript, als dass es hierarchisch organisiert ist und das allgemeine Wissen über ein Ereignis, eine Szene oder ein Objekt beschreibt. Man besitzt also ein Skript über selbst erlebte Geburtstagsparties, aber ein Schema über Parties im Allgemeinen. Das Schema hat allgemeine Kategorien, anhand dessen Ähnlichkeiten über einzelne Settings hinweg erkannt werden können. Skriptwissen entwickelt sich vor Schemawissen (Hedberg & Westby 1993).

Ergänzend zu diesen Inhaltsschemata gibt es auch Schemata für Diskurs- und Texttypen, die die Interaktionsteilnehmer befähigen die allgemeine Kategorie oder Funktion der Information im Text vorauszusagen oder wie die Information im Text organisiert wird. Diese Schemata der Textorganisation werden Textgrammars genannt.

Schemata sind an Erinnerungen gebunden. Sie nehmen einen dynamischen Part im Erinnerungsprozess ein, da sie durch neue Erfahrungen aktiv umorganisiert werden. Somit entwickeln sich Schemata kontinuierlich weiter und werden durch jeden neuen wahrnehmbaren Eindruck beeinflusst (Andó 2008).

Auch das Abrufen vergangener Ereignisse aus der Erinnerung wird als aktiver Konstruktionsprozess angesehen und nicht als eine bloße Reproduktion. Denn erinnerte Ereignisse müssen chronologisch geordnet und einer Bewertung unterzogen werden (oben als subjektive Komponente bezeichnet). Prozesse wie Kondensierung und Elaboration sind typische Merkmale des alltäglichen Erinnerns.

Als Mechanismus, mit dem das Gedächtnis arbeitet, wird angenommen, dass Erinnerungen auf der Grundlage eindrücklicher, überraschender oder folgenreicher Ereignisse entstehen. Nelson (1993, 1995) nennt diesen Gedächtnistyp „episodisches Gedächtnis“. Diese beinhaltet spezifische Episoden von Ereignissen, die eine Variante von Routinen darstellen.

Die Beziehung zwischen Erinnerung und Narration wird darin deutlich, dass Kinder lernen ihre mentalen Repräsentationen in spezifischer Weise zu versprachlichen. Umgekehrt wirkt die sprachliche Strukturierung auf die Erinnerung zurück. Durch die narrative Form kann die Erinnerung als kohärentes Ganzes gespeichert werden (Nelson 1993, siehe hierzu auch Kapitel 4).

Eine komplexere Form der mentalen Repräsentation von Ereignissen sind Storys als Schemata, wie dies in den hierarchischen Modellen von Boueke et al. und der Relationsstruktur von Quasthoff (1980) gegeben ist.

Ausgehend von der Relationsstruktur ist der zentrale Kern für die Speicherung im Gedächtnis die Gegensatzrelation. Um diesen Kern herum werden die weiteren Handlungen organisiert (Nelson 1993).

Die Gegensatzrelation bezeichnet den Bruch zwischen dem eigentlichen Plan und der damit verbundenen erhofften Realisierung und dem unerwarteten Auftreten von etwas anderem. Das Unerwartete bildet den erzählenswerten Kern.

Zusammenfassend sind Handlungsplan, die Durchbrechung des Handlungsplans und die Bestrebungen der Bewältigung des damit eingetretenen Hindernisses die relevanten Elemente der erzählspezifischen Repräsentation. Damit hängen die Inhalte semantisch voneinander ab. Die Modelle unterscheiden sich jedoch in der Striktheit bzgl. der Anordnung dieser Elemente bzw. der Flexibilität, mit der sie auf Erfordernisse der jeweiligen Kommunikationssituation und den jeweiligen Hörer eingehen.

Diese Repräsentationsformen bilden das Gerüst von Geschichten, so dass potenzielle Erzähler sich nicht eine Vielzahl an Details über jedes einzelne Ereignis merken müssen und das in einer bestimmten Sequenz. Auf dieser Grundlage müssen nur spezifische Details für diese Geschichte erinnert werden, so dass eine größtmögliche Gedächtnisökonomie und Strukturierungshilfe erreicht wird (für eine kritische Betrachtung siehe Hoppe-Graff & Schöler 1981). Mit diesen wird die Basis für die Erwartungen des Zuhörers über den strukturell semantischen Ablauf einer Erzählung geschaffen und damit eine implizite Norm für angemessene Geschichtenverläufe.

**Zu c):**

Die Berücksichtigung der Kommunikationssituation und der kommunikativen Zielsetzungen des Erzählers nimmt Quasthoff als Ordnungsprinzipien für die Auswahl und Ordnung der Einzelkategorien an, so dass Erzählen einen Handlungscharakter erhält und dynamisch ist.

Sowohl die Auswahl von Informationen als auch die Art ihrer Versprachlichung wird auf der Grundlage konversationeller Zugzwänge vorgenommen (Kallmeyer & Schütze 1977). Zu diesen zählen sie:

- den ***Detailierungszwang***, durch den der Erzähler dazu veranlasst wird, an bestimmten Stellen Einzelheiten mitzuteilen, die den Ablauf der Geschichte bestimmen und für den Zuhörer plausibel machen;
- den ***Relevanzsetzungs- und Kondensierungszwang***, durch den der Erzähler veranlasst wird, an bestimmten Stellen zusammenzufassen, da es nicht möglich (oder nicht zumutbar) ist, alles in gleichem Ausmaß zu detaillieren. Durch das ungleiche Detaillierungsniveau und andere sprachliche Mittel wie Hervorhebungen u. ä. wird deutlich, was für die Geschichte als besonders relevant herausgestellt werden soll (vgl. auch Quasthoff 1980);
- und den ***Gestaltschließungszwang***, durch den der Erzähler dazu bewegt wird, eine einmal begonnene Geschichte auch zu einem Abschluss zu bringen und damit das einzulösen, was er angekündigt hat oder was von anderen erfragt wurde.

Die Relevanz dieser Zugzwänge für alltägliches Erzählen hebt auch Gülich (1980) hervor.

Diese Dynamik und Flexibilität in der Auswahl der Inhalte des Detaillierungsgrades unterliegt jedoch keiner Beliebigkeit, denn die Handlungen sind als Muster konventionalisiert. Dieses Handlungsmuster, die Relationsstruktur, gibt Relationen nicht nur auf semantischer, sondern auch auf pragmatisch-funktionaler Ebene vor. Die *pragmatischen Relationen* richten sich nach den spezifischen Gegebenheiten von Situation und Intentionen beim Erzählen. Damit wird deutlich, dass die Festlegung einer einleitenden Orientierung wie sie im Modell von Labov & Waletzky vorgenommen wurde, so nicht aufrechterhalten werden kann, da die Orientierung nur in dem Umfang stattzufinden braucht, wie der Erzähler diese Kenntnisse

beim Hörer nicht voraussetzen kann. Damit organisiert die Relationsstruktur die Struktur der Informationen in unterschiedlichen Detailliertheitsgraden (Quasthoff 1980).

### ***Zwischenfazit und Transfer auf die Erhebung***

Es wird also deutlich, dass es aufgrund der interaktiven Betrachtung von Erzählen keine von vorneherein festgelegte, starre Struktur der Inhalte geben kann. Andererseits aber ein mentales Gerüst von Ereignissen im Gedächtnis gespeichert sein muss, mit dem dann in der Erzähldyade flexibel umgegangen werden muss.

Es ist also erforderlich zu überprüfen, ob die für die Erzähler-Zuhörer-Dyade wesentlichen Informationen geliefert wurden und weiter, ob diese Informationen selbstständig durch den Erzähler geliefert wurden, so dass angenommen werden kann, dass der Erzähler diese Informationen als für Erzählen relevante im episodischen Gedächtnis gespeichert hat und die kommunikativen Erfordernisse (aufgrund der Situation, des Vorwissens des Zuhörers und dessen Erwartung) gemäß den Erwartungen des Zuhörers eingeschätzt und versprachlicht hat. Diese beiden Zugangsweisen sind insbesondere für Kinder mit SSES wichtig, da vermutet wird, dass diese Kinder über eingeschränkte Repräsentationsmodelle verfügen (vgl. Hoppe-Graff & Schöler 1981, Weinert et al. 1989 in Kapitel 5) oder weniger pragmatische Kompetenzen aufweisen als Kinder mit unauffälligem Spracherwerb (vgl. z. B. Kauschke 2005 in Kapitel 1).

Durch die Standardisierung des Stuhlkreisgeschehens und damit die Einbindung des Zuhörers in das Geschehen treffen alle Kinder auf dieselben Grundlagen für ihre Bildung von Annahmen zu dem Vorwissen des Zuhörers. Das heißt, wenn die Annahmen der Kinder zu dem Vorwissen des Zuhörers und damit zu seinem Informationsbedarf über die Stuhlkreissituation unterschiedlich sind, dann wäre das nicht auf die unterschiedlichen Bedingungen im Geschehen zurückzuführen, sondern auf unterschiedliche pragmatische oder kognitive Kompetenzen der Kinder. Umgekehrt ist durch die Standardisierung das Vorwissen bei allen Zuhörern gleich, so dass die wesentlichen Informationen, die die erzählenden Kinder für eine nachvollziehbare Geschichte produzieren sollten, bestimmt werden können. Diese sind Setting, Planbruch und Auflösung (Resultat oder Konsequenz).

Sie gehen als Basiskategorien in die Analyse ein, damit ist eine einfache Episodenstruktur gegeben (vgl. auch Kapitel 4.2).

Diese pragmatisch relationierte Struktur der Erzählungen wird durch den Grad der Selbstständigkeit des erzählenden Kindes in die Analyse aufgenommen, indem für jeden der oben aufgeführten Inhalte bewertet wird, ob das Kind sie von sich aus, mit Unterstützung

erwähnt hat oder ob sie in der Erzählinteraktion weder vom Erzähler noch vom Zuhörer erwähnt wurden.

Der Grad der Detailliertheit der Informationen wird indirekt dadurch erfasst, dass jede Äußerung, die sich auf einen der oben genannten Inhalte bezieht in die Analyse einfließt, auch dann, wenn der Inhalt bereits durch eine andere Äußerung genannt wurde. Auch Wiederholungen fließen hier mit ein. Die Gesamtheit dieser Äußerung wird hier als die Gesamtheit der „relevanten Äußerungen“ des Kindes bewertet (näheres hierzu vgl. Kapitel 7).

Getrennt davon wird erfasst, wie viele unterschiedliche Kategorien das Kind in seinen Äußerungen bedient.

Im Vergleich zwischen diesen beiden Maßen – Gesamtheit relevanter Äußerungen und unterschiedliche Kategorienverwendung – können Annahmen zu der Detailliertheit der Informationen abgeleitet werden.

### **2.3.3 Globalformale Dimension**

Auf **globalformaler Dimension** werden diejenigen sprachlichen Formen in die Analyse aufgenommen, die für die Markierung der globalen Struktur wesentlich sind, d. h. die Funktion der Formen wirkt auf größere sprachliche Zusammenhänge und Strukturen des Diskurses, so dass sie nicht lokal als Lexem oder in ihrem unmittelbaren Kontext als Phrase oder Teilsatz interpretiert werden können.

Insbesondere Quasthoff (1980) und Boueke et al. (1995) haben sich mit Formen von Markierungen und deren Funktionen im Erzählprozess befasst.

Mit Rückgriff auf diese Studien sind folgende Diskursstrukturierungsverfahren hier relevant:

- textlinguistische Markierungen mit Gliederungsfunktion und mit funktionalen Aufgaben,
- affektive Markierungen (auf Verknüpfungsmittel wird in Kapitel 3.3 eingegangen).

Eine eindeutige Zuordnung der Mittel zu bestimmten Funktionen scheint unmöglich zu sein. Allerdings scheint es doch dominante Funktionen bzw. primäre Motivierungen für den Einsatz der sprachlichen Mittel zu geben.

**Gliederungssignale** sind zum einen textlinguistisch bestimmte Markierungen, da durch sie die Ereignisstruktur markiert und damit die Gattung des Textes als Erzähltext erst deutlich wird. Zum anderen haben sie die Aufgabe globalstrukturelle Einheiten zu bündeln und dadurch von anderen Textabschnitten abzutrennen (Boueke et al. 1995). Quasthoff (1980) bezeichnet das als globalsemantische Zäsuren. Neben dem semantischen Gehalt haben diese Gliederungssignale also auch eine deutliche interaktive Ausrichtung, weil der Sprecher sie verwendet, damit die Strukturbildung erleichtert wird und damit seine Erzählung richtig verstanden werden kann.

Die **Markierung der Ereignisstruktur** erfolgt durch die Hervorhebung der **Diskontinuität** (Boueke et al 1995), das **Unerwartete** (Quasthoff 1980). Diese stellt eine besondere Auffälligkeit im Ereignisablauf dar, die ihn in besonderer Weise markiert. Um diese Auffälligkeit als solche erkennen zu können, braucht es eine Folie für den gewöhnlichen Ablauf von Ereignissen. Diese Folie wird mit dem Setting eingeleitet. Sie gibt alltägliche Begebenheiten wieder, die temporal oder kausal geordnet sind. Demgegenüber steht die Diskontinuität in Geschichten. In Geschichten sind genau solche Ereignisse repräsentiert, die in Skripts nicht enthalten sind. Diese muss also sprachlich mithilfe eines Kontrastes verdeutlicht werden; häufig geschieht dies mithilfe des Konnektors **aber**. Der Abschluss markiert das Ende der Episode(n) (semantisch durch das Ende der Bemühungen zur Hindernisbewältigung), formalsprachlich wird dieser Kontrast deutlich durch die Etablierung eines neuen Handlungszeitpunktes, einer neuen Aktantenkonstellation etc.

Formen für die Ereignisstrukturmarkierung geben Boueke et al. (1995) getrennt nach Setting, Episode und Abschluss an. Diese Formen werden in nachstehender Tabelle zusammengefasst:

<b>Setting</b>	<b>Episode</b>	<b>Abschluss</b>
Markierung der Normalität durch <b>Adverbien</b> wie oft, immer, gewöhnlich, manchmal, wieder einmal	Kontrast zu Ausgangsereignis durch die Einführung <b>neuer Handlungszeitpunkte, -orte, Handlungsträger</b>	Abgrenzung des Abschlusses von Episoden durch <b>erneuten Kontrast</b>
<b>Spezifizierung eines Handlungszeitpunktes</b> durch eines Tages, einmal	Durch <b>Konnektoren</b> aber	<b>Neuer Handlungszeitpunkt</b>
<b>Spezifische Ausgangszustände:</b> einen Spaziergang machen, Fahrrad fahren	<b>Satzadverb:</b> doch	<b>Neue Aktantenkonstellation</b>
<b>Normal course of events</b> auf Skriptebene aufrufen	<b>Temporaler Konnektor</b> dann	Veränderungen in der <b>mentalen Verfasstheit</b>
		<b>Junktoren</b> wie aber, doch indes
		Rückgriff auf <b>Ausgangsereignisse</b>
		Die Lösung an Episode mit „ <b>aber</b> “ anschließen

**Tab. 7: Formen der Ereignisstrukturmarkierung nach Boueke et al. (1995)**

Markierungen, die eine **interaktive Steuerungsfunktion** haben, sind solche, die ein- und ausleitende Grenzen im Hinblick auf den Sprecher-Wechsel-Mechanismus verdeutlichen. Einleitende Signale können meta-narrative Sätze sein (Der Zuhörer richtet an das Kind eine Aufforderung oder Frage, „Erzähl doch mal, was da vorhin passiert ist!“). Diese sind jedoch bei dem DO-BINE Setting nicht zu erwarten, da eine Aufforderung zum Erzählen vorgegeben wird.

Eine zweite Variante sind so genannte *Aufmacher* (Abstract nach Labov & Waletzky 1973), die den erzählenswerten Kern, meist den Planbruch, vorwegnehmen. Dadurch provozieren sie beim Zuhörer inhaltliche Nachfragen, das bei dem Sprecher einen *Detaillierungszwang* (vgl. Kallmeyer & Schütze 1977) und damit die Übernahme der Rolle des primären Sprechers bewirkt (Wald 1978). Dadurch, dass dem Zuhörer der entscheidende Punkt der Erzählung deutlich gemacht wurde, weiß der Zuhörer, dass die Erzählung nicht geschlossen ist, bis die Diskurseinheit diesen Punkt erreicht (*‘Gestaltschließungszwang’* Kallmeyer & Schütze 1977). Gemäß der Sequenzierungsregeln für Erzählungen hat der Hörer den informativen und evaluativen Kern der Erzählung in irgendeiner Weise aufzunehmen, der Aufmacher stellt eine erste Markierung des Kerns dar.

Die Funktion des Schließungssignals kann z. B. die Coda übernehmen, die „Erzählzeit“ und „erzählte Zeit“ miteinander verbindet. Allerdings findet sich diese nur sehr selten in Erzählungen. Der Wechsel im Detaillierungsgrad und damit das Springen von einer tieferen auf eine höhere Ebene der Informationsstruktur können als Gliederungssignal fungieren. Dieser Wechsel wird i. a. durch die Verwendung von Partikeln signalisiert (na, naja). Übergänge von szenischen zu schildernden Teilen der Erzählung sind anfällig für Verzögerungsphänomene und damit für den Verlust der Rednerrolle. Die offene Markierung der Zäsur scheint den Planungsprozess aber erheblich zu erleichtern. Gliederungssignale helfen demnach nicht nur Störungen seitens des Interaktionspartners zu verhindern, sondern auch eigenen Planungsschwierigkeiten zuvorzukommen (Quasthoff 1980).

*Affektive Markierungen* weisen den Ereignissen eine bestimmte Qualität zu. Darunter verstehen Boueke et al. „jene Emotionalisierung und Strukturierung, durch die es dem Erzähler in besonderer Weise gelingt, den Zuhörer in das Geschehen einzubeziehen.“ (Boueke et al. 1995, 78). Affektiv markierte Kategorien können nach Boueke et al. Exposition, Komplikation und Auflösung sein. Mittel affektiver Markierungen sind nach Boueke et al. (1995) Temporaladverbien zur Markierung von Plötzlichkeit, direkte Rede als Ausdruck psychologischer Nähe, die Markierung von positiven oder negativen Valenzen durch Konnotationen in Aussagen über Handelnde, deren Handlungen etc. Es bleibt kritisch anzumerken, inwieweit mithilfe dieser Mittel tatsächlich emotionale Markierungen vorgenommen werden (vgl. auch Becker 2001). Temporale Adverbien markieren vielmehr die Ereignisstruktur als Affekte, direkte Rede ist ein Mittel zur Markierung des szenischen Diskursmusters (vgl. hierzu Hausendorf & Quasthoff 1996).

Daher werden diese Mittel nicht in die Analyse aufgenommen.

## 2.4 Fazit für die Auswertung

Ziel dieses Kapitels war die Auseinandersetzung mit dem Erzählbegriff. Neben einer semantischen Eingrenzung sollte hier versucht werden die unterschiedlichen Beschreibungsweisen der globalen Struktur(en) von Erzähltexten auf dem Dimensionenmodell von Quasthoff neu zu konzeptualisieren. Damit können die Konstituenten unterschiedlicher Modelle mit in den hier vorliegenden Erzählbegriff einfließen.

Aufgrund dieses Vorgehens kann hier als „idealtypisches“ Erzählen das alltägliche Erzählen in Diskursen mit mindestens einem Zuhörer verstanden werden. Dieser Erzählbegriff lässt sich auf drei Dimensionen beschreiben. Für diese wurde jeweils am Ende der Darstellung eine tabellarische Übersicht mit den Merkmalen von Erzählen eingefügt, die für die weitere Arbeit relevant sind.

Für die *globalstrukturelle Dimension* sind das:

- die Kategorien der pragmatischen Mittel des Zuhörers (s. Tab. 4),
- die unterschiedlichen Reichweiten der Mittel des erzählendes Kindes (s. Tab. 5).

Für die *globalsemantische Dimension* sind das:

- die Inhaltskategorien für die beiden Vorfälle nach DO-BINE (s. Tab. 6),
- selbstständige Lieferung der Inhalte als Indikator für die Art der Speicherung im Gedächtnis,
- Nennung der Basiskategorien als Mindestanforderung für die pragmatische angemessene Einschätzung des Informationsbedarfs des Zuhörers.

Für die *globalformale Dimension* sind das:

- Formen der Ereignisstrukturmarkierung (s. Tab. 7).

Das Vorkommen all dieser Merkmale zeigt die idealtypische, vollständige Form von Erzählen als theoretisches Konstrukt. Dieses ist in „Reinform“ im Alltag zwar nicht erwartbar, bietet aber die Möglichkeit alle erwartbaren Mittel und Formen in die Analyse miteinzubeziehen.

### **3. Ausdifferenzierung des globalen Dimensionenkonzeptes auf die lokale Ebene**

Das vorstehend vorgestellte Dimensionenkonzept bezieht sich auf die erzählspezifischen Aspekte eines Diskurses und damit auf die globalen, also übersatzmäßigen Strukturen. Gemäß der Forschungshypothese wird hier allerdings angenommen, dass junge Kinder im Alter zwischen zwei und drei Jahren und sechsjährige Kinder mit SSES diese globalen Strukturen noch nicht bzw. noch nicht in vollem Umfang bilden können. Um aber herausfinden zu können, was sie stattdessen sprachlich produzieren, und ob diese Produkte als Vorläuferfähigkeiten für globale Erzählstrukturen anzusehen sind, ist es erforderlich eine Ausdifferenzierung der globalen Strukturen und Formen bzw. deren Funktionen auf die lokale Ebene vorzunehmen. Dahinter steht die Annahme, dass von der Erwerbsreihenfolge her betrachtet, Kinder in frühkindlichen und vorschulischen Entwicklungsphasen zunächst die interaktive Sequentialität innerhalb eines Diskurses lokal aufbauen und erst mit beginnendem Schulalter zur Platzierung von Diskurseinheiten mit globaler Reichweite und zur internen Strukturierung derselben in der Lage sind (Bamberg 1987, Quasthoff 2009).

In einem weiteren Schritt wird in Kapitel 4 der Erwerb dieser lokalen und globalen Strukturen und Formen fokussiert, um deren entwicklungsmäßigen Verlauf beurteilen zu können, so dass in der vergleichenden Analyse dann ersichtlich werden kann, ob es sich bei den produzierten Strukturen der Kinder um Vorläuferfähigkeiten, also um entwicklungsmäßig erwartbare Strukturen oder um entwicklungsuntypische Produkte handelt.

#### **3.1 Lokale Regulation der Erzählinteraktion**

Im Zentrum stehen hier die organisatorischen und strukturellen Aspekte der interaktiven Bewältigung von Redebeiträgen auf lokaler Ebene. Demnach werden hier diejenigen sprachlichen Mittel in den Blick genommen und ausdifferenziert, die es Sprechern ermöglichen in vielfacher Weise sprachlich aufeinander einzuwirken.

Gemäß den Beschreibungsebenen der Erzählinteraktion von Hausendorf & Quasthoff (1996) liegt unterhalb der Ebene der interaktiven Jobs, die der pragmatischen Mittel. Wenn nun, wie einleitend konstatiert wurde, die Entwicklung von Kindern von lokalen Diskurseinheiten zu globalen erfolgt, dann bedeutet dies übertragen auf die Fähigkeiten auf globalstruktureller Dimension, dass die Entwicklung von rein lokalen Reaktionen auf Impulse des Interaktionspartners hinzu situations- und hörerorientierter Konstruktion eines Beitrags mit globaler Reichweite verläuft (Quasthoff 2009). Damit ließen sich also die lokalen Reaktionen der Kinder auf die zuvor vom Zuhörer gesetzten Zugzwänge auf der Ebene der pragmatischen Mittel als Vorläuferfähigkeit beschreiben und so in die Analyse mit aufnehmen.

Auf der Ebene der pragmatischen Mittel stellen Sprecher und Hörer bestimmte Muster her, die einem kommunikativen Zweck dienen. Die Muster können dabei eindeutig dem jeweiligen Interakten zugeordnet werden (siehe hierzu auch 3.3). Da die Muster beiden Interaktionsteilnehmern bekannt sind, sind sie im Verlauf der Interaktion erwartbar und die Beiträge der beiden Teilnehmer können aufeinander abgestimmt werden. Dieses Zusammenspiel der Beiträge erfolgt über Zugzwänge, so dass der vorausgehende Beitrag den nachfolgenden erforderlich werden lässt; besonders deutlich wird dies z. B. bei Paarsequenzen wie Frage–Antwort. Damit sind die Anschlussmöglichkeiten nicht beliebig, sondern formal und inhaltlich vorgegeben (Quasthoff 2009). Die pragmatischen Mittel können also nicht nur organisatorisch-funktional betrachtet werden, sondern auch thematisch-inhaltlich.

Diese Zweiteilung lässt sich so beschreiben, dass „(.) die Mittel intern eine stets doppelseitige Struktur besitzen: Zum einen sind es konversationelle Züge, die ihren Stellenwert innerhalb der sequentiellen Regelmäßigkeit konditioneller Relevanzen haben und in ihrem Zusammenspiel die interaktive Organisation der jeweiligen Aktivität bewirken. (.) Zum anderen sind es textsemantische Elemente, die in ihrem Zusammenspiel die diskurseinheitsspezifische Abwicklung inhaltsstruktureller Muster leisten.“ (Hausendorf & Quasthoff 1996, 129). Durch diesen unmittelbaren Bezug aufeinander sind sie miteinander verbunden.

Diese kurze Zusammenfassung lässt bereits zwei Betrachtungsperspektiven erkennen, die für die Analyse von Gesprächen wesentlich sind:

- die auf die Organisationsform gerichtete Perspektive und
- die auf thematisch-inhaltliche Prozesse gerichtete Perspektive (Linke et al. 2001).

### ***3.1.1 Auf die Organisationsform gerichtete Perspektive***

Zur Betrachtung der interaktiven Organisationsform werden die pragmatischen Funktionen und Wirkweisen der wechselnden Sprecher- und Höreraktivitäten sowie deren Verbindungsmöglichkeiten fokussiert. Dabei wird zunächst unter a) auf Gespräche im Allgemeinen Bezug genommen, weil aufgrund der einleitend aufgezeigten Fokussierung **lokaler** Aktivitäten nicht mehr der Diskurs als Handlungsrahmen ausschlaggebend ist, sondern die interaktive Regulation der Sprechhandlungen. Erst in einem weiteren Schritt werden unter b) die besonderen Regulationsformen in Erzählungen in den Blick genommen insoweit sie sich von denen des Gesprächs wesentlich unterscheiden. Unter c) werden schließlich die Verbindungsmöglichkeiten aufgezeigt.

*a) Aktivitäten der Teilnehmenden in Gesprächen*

Der Einfluss von Hörerreaktionen auf das Sprecherverhalten ist in Gesprächen in vielfacher Weise untersucht worden (Goodwin 1981, Erickson, Schulte 1982, Erickson 1986, Glindemann 1984 in Schwitalla 1993, zu ihrer besonderen Relevanz für den Erwerb siehe Kapitel 4.2). So führt beispielsweise eine Zurückhaltung von Verstehenssignalen und von Bekundungen der Zuwendung von Seiten des Hörers beim Sprecher zu zögernder und langsamer Rede mit wiederholenden Detaillierungen, oder zur Expansion von Teilen der Rede mit Pausen und Dehnungen, um so den Blickkontakt und die interaktive Aufmerksamkeit des Hörers wieder zu erlangen. Spezifische nonverbale Hörerrückmeldungen führen hingegen zu Unterbrechungen oder Reformulierungen. Daraus wird ersichtlich, dass Form und Bedeutung der dialogischen Rede nicht auf einen Interaktionspartner alleine zurückzuführen sind, sondern erst im **Prozess der Interaktion** zwischen den beiden Beteiligten ein Turn entwickelt wird (Schwitalla 1993, Linke et al. 2001). Die Hörerrolle erfordert also ihre eigenen Gesprächs-Aktivitäten, die in der Forschung als back-channel-behavior (auch: Hörer-Feedback oder Rückmeldeverhalten) zusammengefasst werden (Linke et al. 2001).

Erickson (1986) fasst diesen Prozess von Sprechen und Hören folgendermaßen, „to talk is also to listen—to attend, by watching and hearing, to what the audience is doing from moment to moment. (...) The speaker is not simply an information sender, but is also an information receiver. Conversely, the listener is a sender as well as a receiver. Listening is an activity that is manifested in observable action.“ (Erickson 1986, 315). Erickson stellt hiermit die **Hörerorientierung als aktiven Wahrnehmungsprozess** beim Sprechen im Allgemeinen, übertragbar auf das hier fokussierte Erzählen im Spezifischen, heraus. Umgekehrt gilt nach Erickson Gleiches für den sprecherorientierten Zuhörprozess.

Auf der Grundlage der ‚joint-production‘ (i. e. die gemeinsame Produktion der sprachlichen Interaktion ; vgl. Schwitalla 1993, Linke et al. 2001) sind die Aktivitäten der beiden Beteiligten, die ein Gespräch erst als solches erkennbar werden lassen (wie Beginn und Beendigung des Gespräches, Herbeiführung von Sprecherwechsel, Beanspruchung und Gewährung eines längeren Rederechts, die Interpretation der Äußerungen und die Reaktion der Beteiligten darauf), Ausdruck davon, wie die Beteiligten lokal ihre Rede und die vorangegangene Rede des Anderen verstehen bzw. verstanden haben. Hiermit wird der **Rückbezug** der Aktivitäten von Sprecher und/oder Hörer auf vorangegangene Redebeiträge betont. Denkbar ist jedoch auch eine prospektive Ausrichtung der Aktivitäten als **antizipatorische Vorwegnahme** von Bedürfnissen des Gegenübers. Beide ‚Richtungen‘ der Zuhörerorientierung sollen in der Auswertung berücksichtigt werden.

### *b) Aktivitäten der Teilnehmenden in Erzählinteraktionen*

Im Gegensatz zu einem Gespräch sind in einem Erzähldiskurs die Rederechte und Pflichten aber nicht symmetrisch verteilt. Nach Wald (1978) wird ein Sprecher dadurch, dass er ratifizierterweise mehrere Beiträge zu dieser Diskurseinheit liefert, zum ‚primären Sprecher‘ (vgl. hierzu Kapitel 2). Quasthoff (1980) schreibt dem primären Sprecher die Zuständigkeit für die Durchführung der Diskurseinheit zu, da der Sprecher ein besonderes Wissen über das Thema besitzt. Mit der Rolle des Erzählers sind aber nicht nur Rechte (primäres Rederecht) verbunden, sondern auch bestimmte Aufgaben, für deren Erfüllung der Erzähler (quasi als Pflicht) primär zuständig ist. Diese Pflichten bezeichnen Kallmeyer & Schütze (1977) als ‚Zugzwänge‘, dazu gehören der Detaillierungszwang, der Relevanzsetzungs- und Kondensierungszwang und der Gestaltschließungszwang (vgl. Kapitel 2.3.2, Punkt c).

### *Formen der Zuhörerbeteiligung*

Wenn es also für das Erzählen eine asymmetrische Verschiebung des Rederechts von gleichberechtigtem Sprechen in Gesprächen hin zu der hauptsächlichen Zuständigkeit des primären Sprechers (also Erzählers) gibt, dann bleibt zu klären, welche Form der Beteiligung der Zuhörer einnehmen kann. Zur Einteilung von Beteiligungsrollen und Statusfragen (Status als Hörer oder Sprecher) wird in der Gesprächsforschung in den 90er Jahren idealtypisch eine Dreiteilung angenommen:

- primärer Sprecher (im Sinne wie oben)
- sekundärer Sprecher (begleitet die Rede durch kommentierende Stellungnahme)
- Adressat (signalisiert die Aufmerksamkeit und das Verstehen) (vgl. Schwitalla 1993).

Der Zuhörer nimmt bei DO-BINE laut Anweisungen einerseits den Status des Hörers ein und bekundet in seinen Rückmeldungen, die sich auf vorangegangene Sprecheräußerungen beziehen, seine Aufmerksamkeit und sein Verstehen und damit verbunden den Wunsch nach weiteren Informationen (Continuer wie *„was war denn da passiert?“*, *„Und dann?“*). Andererseits nimmt er aber auch in manchen Passagen des Erzählprozesses die Beteiligungsrolle des sekundären Sprechers ein, da er in das Thema einführt (*„Sag mal, was war denn gerade bei euch im Stuhlkreis los?“*, *„Es war so laut bei euch?“*) oder kommentierende Stellungnahmen abgibt, z. T. zur Unterstützung der beiden Planbrüche (*„Nein, wie ist das denn passiert?“*, *„Ich hab da so Lachen gehört.“*). Nicht ganz anweisungskonform, aber dennoch häufig in den Zuhöreräußerungen anzutreffen, sind Bewertungen des Zuhörers wie *„Das war ja lustig, ne.“* und die Übernahme kleinerer oder größerer Anteile an der Abwicklung von Erzählaufgaben. Damit ist für die DO-BINE zugrunde liegende Erzählinteraktion keine Zuweisung der Zuhörerrolle zu einer dieser Kategorien möglich, da er alle drei Beteiligungsformen einnehmen kann. Künftig wird der neutrale Begriff **Zuhörer** verwendet, der alle drei Formen einschließt.

*c) Verbindungsmöglichkeiten zwischen benachbarten Gesprächsbeiträgen*

Zu klären bleibt nun, wie die Turns von Erzähler und Zuhörer (Ko-Erzähler) funktional zusammengehalten werden, so dass sie zusammen ein größeres Ganzes (den Erzähldiskurs) herstellen. Hierfür wird auf die konversationellen Zugzwänge eingegangen. Die Möglichkeiten der Verbindung der Gesprächsbeiträge über inhaltliche oder formalsprachliche Prozesse wird den Unterpunkten 3.1.2 und 3.3 näher betrachtet.

Da die regelhafte Abwicklung erwartbarer, impliziter Anforderungen im Erzählprozess von beiden Teilnehmern gemeinsam erfolgt (Hausendorf & Quasthoff 1996), wird hier differenziert, wie sich die einzelnen Turns der Teilnehmer aufeinander beziehen. Die Zusammenhänge der Turns werden über Zugzwänge hergestellt. Dabei ist jeder Zug in einem Gespräch durch die vorangehende(n) Äußerung(en) gesteuert und ermöglicht selbst wieder weitere Anschlüsse. Damit sind die Anschlussmöglichkeiten nicht beliebig, sondern formal und inhaltlich vorgegeben. Durch diesen unmittelbaren Bezug aufeinander sind sie miteinander verbunden. Das Ausmaß der Einschränkungen der Anschlussmöglichkeiten ist jedoch variabel (Quasthoff 2009).

Dabei können die Zugzwänge in lokale und globale eingeteilt werden. Lokalität und Globalität bestimmen die Reichweite, in der ein Zug wirkt. Sowohl die Beiträge des Zuhörers als auch die des Erzählers können globalen oder lokalen Charakter aufweisen.

Die lokal operierenden Beiträge gelten als im Rahmen der Diskurseinheit global relevante Aktivitäten. Diese sind z. B. Paarsequenzen wie Frage-Antwort, Vorwurf-Rechtfertigung etc. Das Ausbleiben eines Teils einer Paarsequenz ist nicht ohne Weiteres möglich, da ein Zugzwang besteht (Sacks in: Hoffmann 1996). „Ihr Vorkommen ist bedingt durch die konditionelle Relevanz, die Zugzwänge, die manche Äußerungen auf die Art der anschlussfähigen Folgeäußerungen ausüben. Wenn ein erster Zug auftritt, dann sind bestimmte andere Einheiten zu erwarten. Das gilt sowohl für einzelne Äußerungen, wie bei Paarsequenzen, als auch für größere Gesprächseinheiten, wie etwa für Erzählungen. Aus den konditionellen Relevanzen ergeben sich für die Beteiligten Zugzwänge, die im Verlauf des Gespräches eingesetzt, bedient, aber auch außer Kraft gesetzt werden können.“ (Hausendorf & Quasthoff 1996, 121f).

Dieser Wirkungsmechanismus macht den Zusammenhalt der einzelnen Beiträge beschreibbar. Dabei werden die Beiträge als handlungsorientierte Züge gewertet, die ihrerseits eine Handlung bei dem nachfolgenden Sprecher evozieren und damit 'Zugzwänge' etablieren. Durch sie entstehen Erwartbarkeiten, die die Grundlage dafür sind, dass Strukturen als gemeinsame Leistung gelten (Hausendorf & Quasthoff 1996).

Für die Analyse der interaktiven Regulation der Erzählinteraktionen im Rahmen dieser Arbeit erfolgt die Kategorisierung der Beiträge in Zuhörerturns und Kindturns. Die Zuhörerturns werden hinsichtlich ihrer Reichweite kategorisiert in lokale und globale.

Überprüfung der pragmatischen Angemessenheit der Kindturns erfolgt dahingehend, dass sie hinsichtlich ihrer Reichweite bei der Bedienung der Zuhörerturns eingestuft werden. Daraus kann interpretiert werden, ob das Kind die Reichweite, die der Zuhörerimpuls vorgegeben hat (global, lokal) erkannt und damit auch bedient hat. Des Weiteren wird die Komplexität des Kindturns eingestuft in lokal oder globale.

So wird über die Analyse der Art der Zugzwänge der Zuhörerturns und der Art der Bedienung dieser in den Kindturns versucht, den funktionalen Zusammenhalt der Turns in der Überprüfung zu erfassen.

### ***3.1.2 Auf thematisch-inhaltliche Prozesse gerichtete Perspektive***

Zur Beschreibung des Verhältnisses zwischen benachbarten Gesprächsbeiträgen existieren neben den eben genannten formal-organisatorischen Verpflichtungen, wirken die Zugzwänge auch in inhaltlicher Hinsicht mehr oder weniger festgelegt auf den nachfolgenden Beitrag (Determination nach Henne & Rehbock 1982, initiiender Akt in Linke et al. 2001). Durch einen initiienden Akt, wie z. B. eine Frage, wird ein Gesprächsteilnehmer zu einer inhaltlich passenden Reaktion verpflichtet. Diese Reaktion stellt sprechhandlungstheoretisch den respondierenden Akt dar. Meistens ist dieser wiederum mit Initiierungen verbunden. Von dieser funktionalen Kategorie der Respondierung kann nach Schwitalla (1976 in Linke et al. 2001) die inhaltliche Kategorie der Responsivität unterschieden werden (vgl. hierzu auch Kontingenz nach Grimm 1983, Kapitel 5). Damit ist die koordinierte Bearbeitung eines Themas, die Entwicklung eines Gesprächsfadens durch beide Teilnehmer gemeint. Es geht also nicht um die Realisierung spezifischer Inhaltskategorien eines Themas, wie dies auf globalsemantischer Dimension überprüft wird (vgl. Kapitel 2.3.2).

Mit Schwitalla kann die Responsivität hinsichtlich ihrer Vollständigkeit differenziert werden in:

- Responsivität (i. e. wenn die Intention und der Inhalt des initiienden Zuges berücksichtigt werden)
- Teilresponsivität (i. e. wenn nur ein Teil des Inhalts berücksichtigt wird)
- Nonresponsivität (i. e. wenn weder Inhalt noch Intention berücksichtigt werden).

Im Rahmen der Analyse dieser Arbeit wird es kaum möglich sein, diese theoretisch saubere Trennung von Intention und Inhalt der Züge offenzulegen. Daher soll im Rahmen dieser Arbeit unter Responsivität die inhaltliche Bezugnahme auf den Vorgängerturn verstanden werden. Die Analyse der Responsivität wird nur für die Kindturns vorgenommen (nicht für die Zuhörerturns), so dass neben ihrer pragmatischen Angemessenheit (siehe Kapitel 3.1.1)

auch ihre inhaltliche Angemessenheit beurteilt werden kann. Dazu werden die Abstufungen der Responsivität von Schwitalla übernommen.

Im Rahmen der dieser Untersuchung zugrunde liegenden Erzählinteraktionen kommt die Themeneinführung bzw. -lenkung dem erwachsenen Zuhörer zu. Eine wirksame Strategie der Themenlenkung ist die des Fragens (vgl. Linke et al. 2001). Die Instruktionen von DO-BINE enthalten ganz bestimmte Fragen, die der Zuhörer stellen kann, um die inhaltliche Entfaltung der beiden Vorfälle zu unterstützen. Damit sind seine Möglichkeiten zur Themenkontrolle bei etwaigen Abschweifungen durch das erzählende Kind eingeschränkt, so dass eine Refokussierung des Themas nicht möglich ist. Dies könnte insbesondere für die Erzählinteraktionen mit zwei- bis dreijährigen Kindern und mit Kindern mit SSES zu Schwierigkeiten in der Themenentfaltung und -lenkung führen (siehe hierzu Kapitel 11).

### ***3.1.3 Fazit für die Auswertung***

Aus organisatorischer Perspektive ist zunächst einmal eine Segmentierung der Interaktion in Turns erforderlich. Gemäß der Zweiteilung von oben erfolgt die weitere Einteilung in Organisationsform der Interaktion und thematisch-inhaltliche Prozesse.

*Hinsichtlich der Organisationsform werden:*

- das Ausmaß der Sprecheraktivitäten des Kindes anhand der Anzahl der Kindturns ermittelt,
- das Ausmaß der *Zuhörerbeteiligung* über die Analyse der Häufigkeit der Zuhörerturns im Verhältnis zu den Turns des Kind-Erzählers ermittelt,
- Für die Bewertung der *Verbindungsmöglichkeit* zwischen den Gesprächsbeiträgen wird qualitativ ermittelt, wie das Kind einen von seinem Zuhörer vorgegebenen lokal oder global operierenden Zugzwang bedienen kann, d. h. welche Reichweite der Kindturn aufweist.
- Zudem wird ermittelt, wie häufig das Kind einen solchen Zugzwang außer Kraft setzt und zwar einmal in pragmatisch angemessener Weise durch einen Kommentar wie „*ich weiß nicht mehr*“, „*hab ich nicht gesehen*“, „*hab ich vergessen*“ bzw. in unangemessener Form durch Schweigen oder Themenwechsel.

Zusammen mit der unter 2.3.1 dargestellten Überprüfung der Etablierung von globalen Antworten wird die Komplexität des Kindturns ermittelt.

*Hinsichtlich der interaktiven Abwicklung des Themas:*

- wird die pragmatische Angemessenheit der Beiträge des Kindes anhand der *Responsivität* bewertet, d. h. inwieweit das Kind in der Lage ist, das vorgegebene Thema weiterzuführen. Dabei wird die Abstufung von Schwitalla übernommen.

### **3.2 Lokale Herstellung von Bedeutungen bzw. Bedeutungszusammenhängen**

Auf dieser Ebene soll die Etablierung von Bedeutungseinheiten unterhalb der Turnebene betrachtet werden. Dazu geht es hier im Unterschied zu Kapitel 2.3.2 nicht darum, wie die semantische Struktur einer ganzen Geschichte über das Stuhlkreisgeschehen etabliert werden kann, sondern darum wie die Bedeutungen der einzelnen Inhaltskategorien (siehe Tabelle S. 12, Kapitel 2) lokal, d. h. auf Äußerungsebene erzeugt werden können. (Zur Segmentierung von Turns in Äußerungseinheiten siehe Kapitel 3.3).

Informationen zu den Inhaltskategorien werden auf der Grundlage von Bedeutungen gebildet. Grundlegend kann zwischen der Bedeutung, die durch einzelne Lexeme transportiert wird, und der Bedeutung von Sätzen unterschieden werden. Eine weitere Abgrenzung ergibt sich durch die Einbettung der Äußerungen von Kind und Erwachsenem in die Erzählinteraktion, so dass der situative Kontext und die Hörerorientierung die Bedeutung mitkonstruieren. Damit erschließt sich die Funktion und Bedeutung sprachlicher Ausdrücke erst in der konkreten Verwendung (Vollmert 2000).

Die pragmatische Funktion in der Einführung oder Fortführung von Informationen in Erzähldiskursen besteht in der Etablierung und Strukturierung von Hörerwissen (hierzu siehe Kapitel 3.3.2.1).

Gemäß dieser kurzen Einführung werden Bedeutungen im Folgenden zweiteilig betrachtet:

- Bedeutung(en) von Lexemen
- Bedeutung zusammengesetzter Lexeme, des Satzes/der Äußerung

#### ***3.2.1 Bedeutungen von Lexemen***

Die lexikalische Semantik befasst sich mit den idiomatischen Bedeutungen, die im mentalen Lexikon gespeichert sind. Zu diesen gehören einfache Lexeme und Komposita, aber auch Elemente wie Morpheme, die nicht als eigenständige Wörter vorkommen sowie komplexe Elemente wie idiomatische Ausdrücke. Zur Beschreibung von Bedeutungen und deren Abgrenzungen gegeneinander sind verschiedene Theorien entwickelt worden (intensionale Bedeutungsbestimmung vs. extensionale Bedeutungsbestimmung, Prototypensemantik, Kompositionalsemantik oder Merkmalssemantik) (Schumacher & Steiner 2002). In der Analyse mit VANIE wird die präzise semantische Bezeichnung anhand der semantisch korrekten Einführung von Referenten eine Rolle spielen.

Da für die vorliegende Untersuchung von Erzählinteraktionen davon ausgegangen werden kann, dass (fast) immer Mehrwortäußerungen produziert werden, ist die Etablierung von Bedeutung in Äußerungen mit mehreren Lexemen hier wesentlicher.

### **3.2.2 Bedeutungen zusammengesetzter Lexeme**

Die Ebene zusammengesetzter Bedeutungen ist die von Lexemverbindungen. Es ist nicht möglich die Bedeutung aller Sätze, die man jemals gehört oder geäußert hat, im Gehirn abzuspeichern, weil die Menge der möglichen Sätze unendlich ist. Aber es ist möglich die Bedeutung eines unbekanntes Satzes aus den Bestandteilen zu erschließen. Damit handelt es sich bei der Bedeutung des Satzes um eine kompositionelle Bedeutung, d. h. die Gesamtbedeutung ergibt sich aus den Bedeutungen der Teilausdrücke sowie der grammatischen Struktur (Schumacher & Steiner 2002, Vollmert 2000, Linke et al. 2001).

Der Bedeutungsgehalt eines Satzes kann durch syntaktische Korrektheit alleine nicht konstituiert werden, d. h. syntaktisch korrekte Sätze müssen nicht automatisch auch sinnvoll sein. Grammatische Mittel allein reichen also nicht aus, um semantische Eindeutigkeit oder Sinnhaftigkeit zu erzeugen.

Ob und welche Art von Sinnbeziehungen zwischen Wörtern eines Satzes bestehen, kann mittels einer Komponentenanalyse festgestellt werden (Komponentialsemantik) (Vollmert 2000). Auf diese wird zurückgegriffen, weil Bamberg (1994) diese auf das Erzählen und dabei insbesondere auf die Markierung des Höhepunktes überträgt, was im Folgenden auf die Analyse mit VANIE übertragen werden soll.

Die Komponentialsemantik geht davon aus, dass eine Äußerung bzw. Proposition mindestens aus einem Prädikat und einem bzw. mehreren Argumenten besteht.

In der Komponentialsemantik, die auf die Theorie der Wortbedeutungen und die Anfänge der Logik zurückgeht, werden ausgehend von der Annahme, dass Begriffe als Bündel von Merkmalen verstanden werden, insbesondere Verben aufgegliedert und daraus eine Theorie der Bedeutung von ganzen Sätzen entwickelt (Linke et al. 2001). Demzufolge kann die Bedeutung von Lexemverbindungen (Sätzen) über die Ermittlung der zugrunde liegenden Prädikat-Argumentstruktur erfolgen.

Hierfür wird die Bedeutung des Verbs in kleinere Bestandteile zerlegt. Diese Bestandteile werden als Prädikatoren bezeichnet. Sie können eine Verursachung, ein Werden oder einen Zustand beschreiben. Üblicherweise werden sie mit den englischen Bezeichnungen belegt: CAUSE, BECOME und BE. Prädikatoren können Argumente nach sich ziehen, z. B. hat CAUSE zwei Argumente, einen Verursacher und das, was verursacht wird. Dagegen haben BECOME und BE jeweils nur ein Argument, nämlich die Veränderung, die eintritt oder den Zustand (Schumacher & Steiner 2002).

*Erforderliche Lexeme und Lexemverbindungen zur Erzeugung des semantischen Gehaltes der einzelnen Inhaltskomponenten:*

Im Folgenden sollen die für die Bedeutungsentfaltung der Inhaltskategorien des Stuhlkreisgeschehens notwendigen Lexeme und Lexemverbindungen aufgeführt werden. Sie dienen dann als Hilfestellung für die Bestimmung, welche Äußerungen des erzählenden Kindes welchen Inhaltskategorien zugeordnet werden können. Damit aber möglichst viele Äußerungen der Kinder in die Analyse aufgenommen werden können, wird auf die Auflistung (grammatisch) vollständiger Sätze pro Inhaltskategorie verzichtet. Stattdessen sollen die Wörter und/oder deren Verbindungen für die Bedeutungskonstruktion vorgeschlagen werden.

Eine Besonderheit stellt die Auflistung der beiden Planbrüche dar. Sie werden aufgrund ihres zentralen Stellenwerts für die Diskursstruktur (vgl. Kapitel 2.3.2) gemäß der Prädikat-Argumentstruktur und in Anlehnung an Bamberg (1994) in drei Realisierungsvarianten unterschieden, die damit auch drei verschiedene Perspektiven auf das Ereignis deutlich werden lassen:

- die verursachende Perspektive (CAUSE)
- die Werden-Perspektive (BECOME)
- die Zustandsperspektive (BE) (vgl. auch DO-BINE Auswertungsbogen).

Die Wahl des Verbs zur Bedeutungskonstruktion gibt nicht nur die Wahl der Perspektive wieder, sondern impliziert auch ein bestimmtes Ausmaß der Handlung (Bamberg 1994). Diese Wahl gibt die Dynamik der Handlung wieder, so dass der Ablaufcharakter einer Handlung deutlicher und die Geschichte lebendiger wird. Das Ausmaß und damit die Dynamik der Handlung ist in der Realisierung der verursachenden Perspektive als hoch einzustufen, in der Realisierung der Werden-Perspektive als hoch, wenn sie durch Vorgangsverben versprachlicht wird, bzw. im mittleren Bereich, wenn sie mithilfe von Passivkonstruktionen realisiert wird. Die Realisierung der Zustandsperspektive lässt keine Dynamik erkennen und wird daher als neutral bezeichnet. Die Unterscheidung dieser Perspektiven ist aus Sicht der kognitiven Entwicklung von Kindern relevant, da die Perspektiven sich in eine Erwerbsfolge einordnen lassen, wie sie auf handelnder Ebene bereits für die Spielentwicklung herausgestellt wurde (vgl. hierzu Zollinger 1995; auch Kapitel 4.2).  
Nachstehende Tabelle zeigt die drei Perspektiven, die Verbwahl für die Perspektiven sowie die sprachliche Realisierung getrennt nach Keksvorfall und Erbsenvorfall.

**Erbsenvorfall:**

<b>Perspektive</b>	<b>Verbwahl</b>	<b>Sprachliche Form</b>
verursachende Perspektive (Agens verursacht etwas bei Patiens)	Handlungsverben (hoch)	Person + Erbsen + runter fallen lassen/ ausschütten
Werden Perspektive (eine Veränderung tritt ein, die keiner äußeren Ursache zugeschrieben werden kann)	Vorgangsverben (hoch)  Passiv (mittel)	Erbsen + fallen gelassen werden
Zustandsperspektive (orientiert sich nur an Zustand)	Zustandsverben (neutral)	Erbsen + sein + raus + gefallen Erbsen + liegen/ sind+ auf dem Boden

**Tab. 8: Perspektiven des Erbsenvorfalles**

**Keksvorfall**

<b>Perspektive</b>	<b>Verbwahl</b>	<b>Sprachliche Realisierung</b>
verursachende Perspektive (Agens verursacht etwas bei Patiens)	Handlungsverben (hoch)	Person + sich + setzen +auf die Kekse
Werden-Perspektive (eine Veränderung tritt ein, die keiner äußeren Ursache zugeschrieben werden kann)	Vorgangsverben (hoch)  Passiv (mittel)	* zerbrochen werden + Kekse
Zustandsperspektive (orientiert sich nur an Zustand)	Zustandsverben (neutral)	Sitzen + auf den Keksen

\* „setzen“ in Verbindung mit einer passivischen Form ist inhaltlich für den Keksvorfall nicht sinnvoll.

**Tab. 9: Perspektiven des Keksvorfalles**

In dieser Tabelle sind beispielhaft für die einzelnen Perspektiven Verben angegeben. Alltagsnäher dürfte es sein, dass die Kinder zur Realisierung auch andere Verben verwenden. Damit diese Äußerungen ebenfalls in die Analyse aufgenommen werden können, ist in der mittleren Spalte allgemein die Verbkategorie klassifiziert, die für die Realisierung dieser Perspektive erforderlich ist. Sie stellt sozusagen die Minimalbedingung dar, die vorhanden sein muss, damit eine Einordnung der Kindäußerung in eine der Perspektiven erfolgen kann. Im Extremfall kann ohne die Verwendung eines Verbs hier keine Bewertung erfolgen (dies ist besonders für Kinder mit SSES relevant; vgl. Kapitel 1.2). Die Spalte „sprachliche Form“ stellt eher die Idealbedingung dar, das bedeutet, je mehr der durch „+“ Zeichen verbundenen

Elemente realisiert werden, umso sicherer kann die Äußerung einer der Perspektiven zugeordnet werden.

Für die Bedeutungserzeugung der übrigen Inhaltskategorien gilt ähnliches, auch hier werden Lexeme bzw. Lexemverbindungen pro Vorfall aufgeführt. Da es sich um ein standardisiertes Stuhlkreisgeschehen handelt, können die Inhalte bereits vorab genau festgelegt werden. Die relevanten Lexeme werden wieder aufgelistet und mit + Zeichen verbunden. Sie müssen auf der einen Seite jedoch nicht alle genannt werden, damit die Bedeutung der jeweiligen Inhaltskategorie erschlossen werden kann. Die Minimalbedingung ist in Anlehnung an Zifonun et al. (1997) wie oben beschrieben das Auftreten eines Prädikates bzw. – bei Partikelverben – eines Partikels und mindestens eines Argumentes (z. B.,Die so auf die Kekse drauf).

Andererseits können aber auch mehr Lexeme genannt werden, wenn diese Kategorie besonders ausgeführt werden soll. Grammatische Funktionswörter, wie z. B. Artikel, wurden hier ausgelassen, da ihre Bedeutung in den beiden Vorfällen der standardisierten Stuhlkreissituation nicht wesentlich zur Determinierung der Satzsemantik beiträgt. Diese Trennung zwischen Semantik und Grammatik soll auch für die Kasusverwendung gelten. Diese Unterscheidung ermöglicht es die Funktionen der Kasus in die Analyse aufzunehmen und unabhängig von der oberflächenstrukturellen Umsetzung – also der korrekten formalen Kasusmarkierung – zu analysieren (Abraham 1977, vgl. auch Zifonun et al. 1997). Somit können die Äußerungen der Kinder mit SSES hier zunächst unabhängig von ihren zu erwartenden sprachlich formalen Schwächen in die Analyse aufgenommen werden.

Zur Realisierung der Inhaltskategorie *innerer Plan* ist es erforderlich, dass die Kinder die Bedeutung des Vorhabens im Gegensatz zur tatsächlichen Durchführung einer Handlung deutlich werden lassen. Hierfür ist die Verwendung eines Verbs des Wollens/Vorhabens eventuell in Verbindung mit „eigentlich“ notwendig. Das Modalverb „wollen“ scheint für den hier fokussierten Altersbereich der Kinder besonders erwartbar zu sein, so dass nur dieses Verb prototypisch in der Tabelle aufgeführt wird.

Die Reihenfolge der Lexeme ist so gewählt, dass diejenigen als erstes aufgeführt werden, die für die Erzeugung des propositionalen Gehaltes besonders relevant erscheinen. Da beide Vorfälle Handlungsabläufe von vorwiegend einer Person darstellen, sind die Verben zur Übermittlung der Art der Handlung sehr wichtig. Darauf folgen die Objekte als Ziel der Handlung. Die Person wird dabei nicht mehr angegeben, da nur eine Erzieherin (vorwiegend) handelt, so dass eine Unterscheidung nicht erforderlich ist. Auch für das *Setting* im Keksvorfall ist die Einführung der Person nicht so zentral, da es sich um die spätere ZuhörerIn handelt, so dass dieser Teil als gemeinsam geteiltes Wissen nicht ausdifferenziert zu werden braucht (vgl. Relevanzsetzungs- und Kondensierungszwang nach Kallmeyer &

Schütze 1977, Kapitel 2.3.2). Die fakultativen Propositionsspezifikationen (hier Ortsspezifikationen) wurden nur, wenn sie für diese Inhaltskategorie relevant erschienen, überhaupt aufgelistet und stehen an letzter Stelle.

Die nachstehende Tabelle fasst für jede Inhaltskategorie die in der dargestellten Weise angeordneten relevanten Lexeme zusammen, so dass mit ihrer Hilfe in der Auswertung mit VANIE die Äußerungen der Kinder (insbesondere die der zwei- bis dreijährigen Kinder und der Kinder mit SSES) anhand nachvollziehbarer Kriterien den Inhaltskategorien zugeordnet werden können.

Inhaltskategorie	Erbsenvorfall
Setting (S)	- bringen / haben + Erbsen / Schüssel - spielen / suchen + Erbsen - Schatz + suchen + in Erbsen - versteckt + sein + Schatz - zeigen + Spiel
innerer Plan der Erzieherin 1 (iP)	wollen + Spiel
Planbruch verursacht durch Missgeschick (M)	s. o. oder - Partikel + Erbsen (z. B. Erbsen raus)*
äußere Reaktion der Erzieherin auf Missgeschick (RE)	- Verb des Sagens + Person - Wiedergabe wörtlicher Rede der Erzieherin
äußere Reaktion der Kinder auf das Missgeschick (Bewertung) (RK) (B)	- Verb für Lachen + Person - Verb des Sagens + Person - Wiedergabe wörtlicher Rede der Erzieherin
(innere Reaktion der Erzieherin)	- Person + Verb des Gefühlsausdrucks (z. B. erschrecken)
Resultat (R)	- Erbsen + liegen/sein + auf Boden
Konsequenz (K)	- aufsammeln/aufräumen, einräumen + Erbsen

Tab. 10: Relevante Lexeme für die Inhaltskategorien des Erbsenvorfalles

Inhaltskategorie	Keksvorfall
Setting (S)	- bringen / haben + Kekse + Person - hin + stellen + auf +Kekse + Stuhl
innerer Plan der Erzieherin 1 (iP)	Wollen
Planbruch verursacht durch Missgeschick (M)	s. o. oder: - Partikel + Kekse + Lokaladverb (z. B. Die auf die Kekse drauf)*
äußere Reaktion der Erzieherin auf Missgeschick (RE)	- Verb des Sagens + Person - Wiedergabe wörtlicher Rede der Erzieherin
äußere Reaktion der Kinder auf das Missgeschick (Bewertung) (RK) (B)	- Verb für Lachen + Person - Verb für Sagen + Person
(innere Reaktion der Erzieherin)	- Person + Verb des Gefühlsausdrucks (z. B. erschrecken)
Resultat (R)	- kaputt/krümelig + Kekse
Konsequenz (K)	- essen + Kekse, Krümel

\*In diesem Fall kann die Inhaltskategorie „Planbruch“ bewertet werden, nicht aber die Perspektivierung, weil das Verb fehlt (s.o.).

**Tab. 11: Relevante Lexeme für die Inhaltskategorien des Keksvorfalls**

### ***3.2.3 Fazit für die Auswertung***

Auf lokalsemantischer Ebene kann zwischen idiomatischen und kompositionellen Bedeutungen unterschieden werden. Diese Unterteilung ist für die Bestimmung von Äußerungsbedeutungen deshalb sinnvoll, weil idiomatische Bedeutungen durch ganzheitlich abgespeichertes Wissen abgerufen werden können. Sie reicht jedoch nicht, weil in den Erzählinteraktionen Lexemverbindungen eher erwartbar sind. Folglich mussten für die Beschreibung von Satzsemantik auf die Komponentialsemantik zurückgegriffen werden. Diese ist insbesondere für die Kategorisierung der Darstellung der Planbrüche relevant. Mit ihrer Hilfe wird die Erzeugung der Bedeutung für die beiden Planbrüche ausgehend von den Prädikaten konkretisiert, so dass den Perspektiven unterschiedliche Ausmaße der Handlung zugeschrieben werden können.

Dieser Zugang fließt in die Konkretisierung aller Inhaltskategorien ein, wie sie für die globalsemantische Dimension festgelegt wurden.

Daher werden für die Analyse der Erzählinteraktionen mit VANIE die beiden oben stehenden Tabellen zur Perspektivierung des Planbruchs und zu den semantischen Komponenten der Inhaltskategorien in den Auswertungsbogen aufgenommen.

### **3.3 Lokal eingesetzte Formen**

Wenn in dieser Arbeit die Frage nach den Erzählleistungen von Kindern mit SSES und evtl. Abweichungen von den Leistungen der Peers gestellt wird, ist das auch die Frage nach der Auswirkung (der Beeinträchtigung) sprachlicher formaler Fähigkeiten auf ihre funktionale Verwendung im Erzähldiskurs. Um für die Untersuchung den Zusammenhang zwischen erzählrelevanten sprachlichen Formen und deren pragmatischen Funktionen näher betrachten zu können, werden die Formen nicht mehr eingebettet in einen globalen Zusammenhang betrachtet, sondern auf lokaler, d. h. Satz- bzw. Äußerungsebene. Folglich können die Funktionen dieser Formen auch nicht mehr nur auf ihre globale Reichweite hin analysiert werden, sondern es müssen auch Formen mit lokaler Reichweite in die Auswertung einfließen.

Hierfür wird ein dreischrittiges Vorgehen gewählt:

- Zunächst soll geklärt werden, was unter einer Äußerungseinheit zu verstehen ist, da sie die Basis für die Analyse der Formen und ihrer Funktionen darstellt.

- Anschließend werden die Begriffe Form und Funktion sowie ihr Verhältnis zueinander festgelegt.
- Die in dem Modell von Hausendorf & Quasthoff (1996) vorgestellten Ebenen der pragmatischen Mittel und der sprachlichen Formen sowie ihre interdependente Verbindung stellen den Ausgangspunkt für die Aufspaltung der globalformalen Ebene in die lokale dar. Und umgekehrt können durch den Rückbezug auf diesen übergeordneten Kontext den lokalen Formen diskursrelevante Funktionen zugewiesen werden.

Im Folgenden soll es um die Einteilung von Äußerungseinheiten gehen. Dies ist aus zweierlei Gründen wichtig. Zum einen ist diese Einteilung erforderlich, damit Grenzsetzungen zwischen Einheiten vorgenommen werden können, wie dies für die Transkription von Erzähldiskursen notwendig ist. Zum anderen muss eine Analyseeinheit festgelegt werden, der ein satzähnlicher Status zugesprochen werden kann, damit die Rolle der sprachlichen Formen und Mittel und deren Beziehung zueinander analysierbar wird.

Wenn im allgemeinen Sprachgebrauch von Satz gesprochen wird, soll hier zunächst von einer selbstständigen Einheit die Rede sein. Die funktional bestimmte Einheit ist mit Zifonun et al. (1997a) die kommunikative Minimaleinheit. „Kommunikative Minimaleinheiten sind die kleinsten sprachlichen Einheiten, mit denen sprachliche Handlungen vollzogen werden können. Sie verfügen über ein illokutives Potenzial und einen propositionalen Gehalt („ (Zifonun et al. 1997a, 91). Hiermit wird sichergestellt, dass mit einer kommunikativen Minimaleinheit (KM) selbstständig gehandelt werden kann und welchem Typ die Handlung zuzuordnen ist. Erkennbar sind die Funktionstypen aufgrund bestimmter formbezogener Eigenschaften der kommunikativen Minimaleinheiten. Für die Analyse relevant ist der Funktionstyp *Aussage*.

Der Satz hingegen ist eine formbezogene Einheit. „Sätze sind übergreifende Konstruktionsformen, die mindestens aus einem finiten Verb und dessen–unter strukturellen und kontextuellen Gesichtspunkten– notwendigen Komplementen bestehen.“ (Zifonun et al. 1997a, 91).

Beide Begriffe weisen einen Überschneidungsbereich auf, d. h. eine selbstständige Einheit kann sowohl ein Satz als auch eine kommunikative Minimaleinheit sein.

*Beispiel:*

*Die Sabine hat sich auf die Kekse gesetzt.*

Solche Einheiten bezeichnen Zifonun et al. als Vollsätze. „In Vollsätzen konvergieren die Bestimmungsstücke für kommunikative Minimaleinheit und Sätze.“ (Zifonun et al. 1997a, 92).

Kommunikative Minimaleinheiten, die nicht als Vollsätze gestaltet sind, enthalten in der Regel kein finites Verb, sie können nicht-finite Verbformen wie das Partizip II oder einen Infinitiv enthalten oder aber überhaupt kein Verb aufweisen. Sie werden NICHT-FINIT-KM genannt. Neben dem illokutiven Potenzial enthalten diese KM auch einen propositionalen Gehalt. Die semantischen Verhältnisse sind klargelegt, auch wenn kein finites Verb vorhanden ist. Häufig ist in diesen Fällen das Prädikat durch einen nominalen Ausdruck repräsentiert. Verben, die die NICHT-FINIT-KM zu einem Vollsatz ergänzen würden, können unter rein semantischem Aspekt der Elementarproposition entfallen (Zifonun et al. 1997a).

Im Gegensatz zu den kommunikativen Minimaleinheiten enthalten INTERAKTIVE EINHEITEN weder einen propositionalen Gehalt noch ein illokutives Potenzial. Sie sind selbstständige Einheiten, sie tragen jedoch nicht zum Aufbau der kommunikativen Minimaleinheiten bei. Sie umfassen die Gruppe der Interjektionen (ach, hm, ehem, etc.) und der Responsive (ja, nein) (Zifonun et al. 1997a).

In bestimmten Situationen können Ellipsen den Status von kommunikativen Minimaleinheiten aufweisen. Für diese versprachlicht der Sprecher systematisch nicht, was mitverstanden werden kann (siehe hierzu Punkt 3.3.3).

Kommunikative Minimaleinheiten können mittels Koordination bzw. Quasikoordination miteinander verbunden werden (dazu siehe unten Punkt 3.3.2.3) (Zifonun et al. 1997a).

In der hier vorgestellten Definition der Äußerungsebene wird einerseits von konkreten **Formen** (Wortformen, Wortstellungen etc) ausgegangen und dem formalen Aufbau sprachlicher Einheiten, die durch die Bündelung verschiedenartiger Merkmale – hier morphosyntaktischer Merkmale – zu komplexen zusammengesetzten Zeichen aufgebaut werden, zum anderen von Konstruktionstypen wie der Koordination. Ansatzpunkt ist hier, die spezifische Formausprägung von Zeichen zu analysieren und in einen funktionalen Zusammenhang einzuordnen (Zifonun et al. 1997, Linke et al. 2001).

Andererseits wird von elementaren sprachlichen **Funktionen** ausgegangen, für die sprachliche Mittel ausgebildet sind. Sprache erscheint als Darstellungsform komplexen Handelns mit dem Zweck der Verständigung. Somit wird dem eben beschriebenen Zeichencharakter der Handlungsaspekt von Sprache als zentrales Element zur Seite gestellt (Hoffmann 2003a).

Für die Wahl der denkbaren sprachsystematischen Möglichkeiten spielt der Sprecher eine wesentliche, aktive Rolle. Er entscheidet auf der Grundlage seiner Ziele, Intentionen und der Regeln des kommunikativen Umgangs über Auswahl und Kombination von Zeichen (Quasthoff 1980). Die Realisierung des gesetzten Ziels geschieht mithilfe konventionalisierter

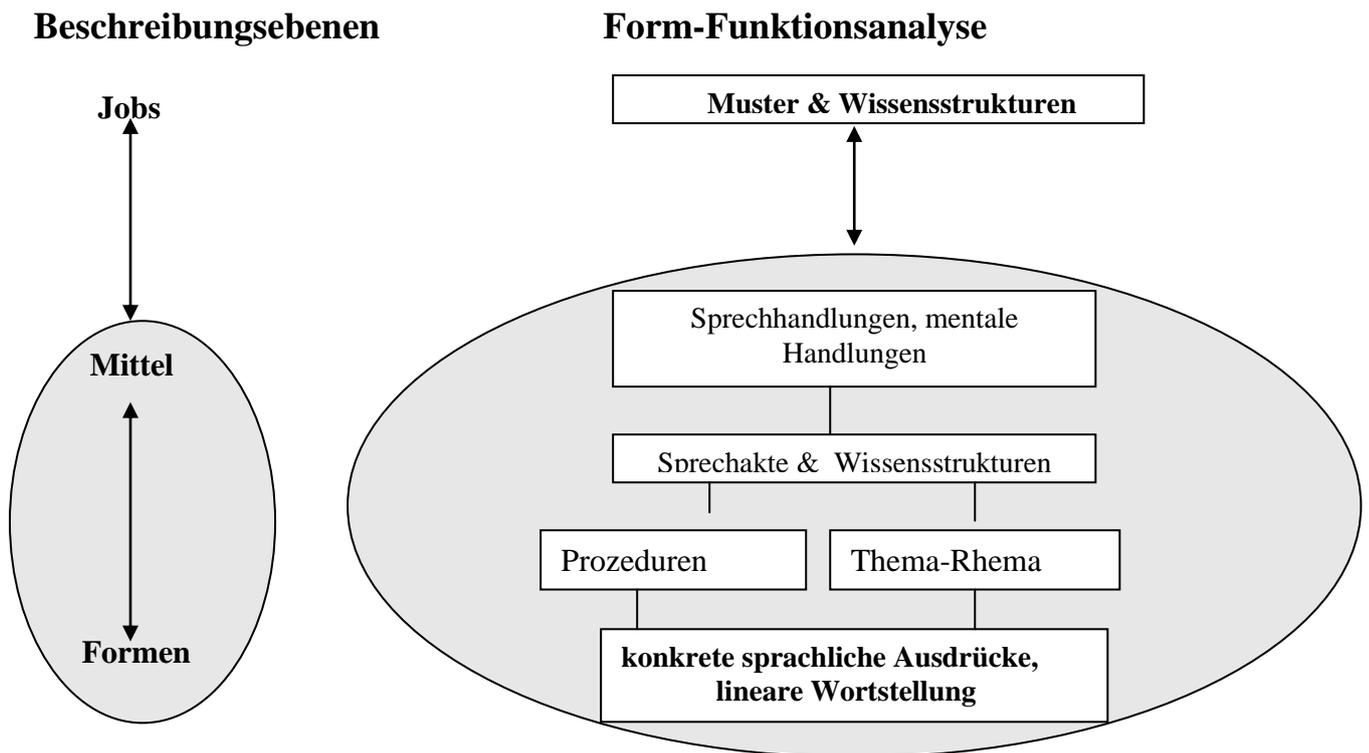
Handlungsmuster in konkreten Äußerungen (Linke et al. 2001), wie für diese Analyse in dem Diskursmuster Erzählen.

*In welchem Verhältnis lassen sich nun Form und Funktion zueinander darstellen?*

Nach Redder (1990) ist die Opposition von Form und Funktion dialektisch zu fassen, sie ist unabhängig von den Dimensionen der Sprache (Grammatik, Semantik, Pragmatik). Pragmatik und Grammatik sollten nicht als zwei getrennte autonome Module angesehen werden, wobei dann eins dem anderen zugefügt wird, sondern „sprachliche Formen funktional zu untersuchen heißt, im Wege der analytischen Scheidung der Mittel und der ihnen eigenen Funktionen (Zwecke) gerade das Ganze als Funktionseinheit zu erkennen.“ (Redder 1990, 10, vgl. auch Rehbein 1977, Ehlich und Rehbein 1979, Ehlich 1981).

Auf der Ebene der pragmatischen Mittel (vgl. Hausendorf und Quasthoff 1996) verfolgen die beiden Handelnden im Diskurs gesellschaftliche Zwecke. Diese Zwecke werden mithilfe bestimmter Muster und Wissensstrukturen umgesetzt. Diese, als Tiefenstrukturen bezeichnet, werden nicht in direkter Umsetzung an der Oberfläche sichtbar oder hörbar, sondern kommen je nach Zweck und Ziel des Diskurses in unterschiedlicher Kombination vor (vgl. Rehbein 2000). Muster umfassen eine Verbindung von interaktionalen und mentalen Handlungen und können den einzelnen Interaktanten des Diskurses zugeordnet werden. Neben den sicht- bzw. hörbaren Interaktionen werden also gemäß der funktional-pragmatischen Diskursanalyse auch mentale Handlungen als diskursinhärent betrachtet (vgl. Rehbein 2000). Der Zweck des Musters ist es einen Zeitraum für eine koordinierte Handlung und damit Erwartbarkeiten im Diskursablauf vorhersehbar festzusetzen. Die konkrete Realisierung eines Musters erfolgt beispielsweise mittels einer assertiven Äußerung oder einer Frage usw. Demnach wird die Ermittlung der Funktionalität der einzelnen sprachlichen Formen dadurch erreicht, dass sie als Mittel für die Realisierung bestimmter Muster interpretiert werden.

In dem nachfolgenden Schaubild soll schon einmal die Ausdifferenzierung der Muster auf unterschiedliche Beschreibungsebenen veranschaulicht und denen für die Erzählinteraktion (Hausendorf & Quasthoff 1996) gegenübergestellt werden. Sie beschreiben eine systematische Verkleinerung der Analyseeinheiten, so dass die Kindturns in den Erzählinteraktionen im Hinblick auf den späteren Vergleich möglichst differenziert analysiert werden können.



**Abb. 1: Verbindung von Beschreibungsebenen und Form- Funktionsanalyse**

Einen wesentlichen Aspekt der Vermittlung zwischen Form und Funktion sieht Ehlich (1991) in dem Verhältnis von Sprechhandlungen und Einheiten, die diese konstituieren.

Die Analyse von Handlungen erfolgt in der funktional-pragmatischen Diskursanalyse auf der Grundlage der Sprechakttheorie (Austin 1958) und deren Weiterentwicklung von Searle (1969). Handlungen werden in kleinere Einheiten, i. e. Akte, zerlegt. Dabei ist der inhaltliche Teil, i. e. propositionale Akt, von dem Teil zu trennen, der eine Beeinflussung des Hörers hervorruft, i. e. der illokutive Akt.

Der propositionale Akt einer Handlung zeigt sich dadurch, dass der Sprecher etwas über die Wirklichkeit, über den Hörer und über das Wissen des Hörers und dessen Veränderung weiß. Zudem weiß der Sprecher, was von dem Wissen er versprachlichen muss, damit die Sprechhandlung als solche erkannt wird und erfolgreich ist (vgl. auch Punkt 3.2). Wissensstrukturen werden somit also nicht erst lokal ausgehandelt, sondern sind eng mit den propositionalen Akten von Äußerungen verbunden (Rehbein 2000). Die Aktanten (hier: Erzähler und Zuhörer) verfügen (hier: in je unterschiedlichem Maße) über Erfahrungswissen, Einschätzungen, Bilder, Muster- und Routinewissen. Im Diskurs können Wissensstrukturen übertragen, beim Hörer aktiviert, verallgemeinert oder in Kooperation stabilisiert werden. Dabei wird durch die beiden Teilnehmer als Wissensträger Diskursmusterwissen prozessiert (vgl. Rehbein 2000).

Auf der Grundlage der Wissensstrukturen der beiden Teilnehmer können Informationen, die im Verlauf des Diskurses geliefert werden, in Gewusste und Nicht-Gewusste eingeteilt

werden. Semantisch betrachtet ist das die Einteilung in thematische, also bekannte und rhematische, also neue Wissens-elemente. Ausgehend von dieser Einteilung kann eine Gewichtung der Informationen auf der Basis des Thema-Rhema-Konzeptes einerseits und der Wortstellung andererseits vorgenommen werden. Grammatisch betrachtet ziehen diese Gewichtungsformen je unterschiedliche Prädikat-Argumentstrukturen nach sich (Zifonun et al. 2001). Besonderes Augenmerk wird hierfür auf die Position vor bzw. nach dem finiten Verbeil gelegt.

Die Segmentierung in Sprechakte, und damit in Äußerungseinheiten, ist jedoch noch nicht ausreichend, da Äußerungen noch nicht die kleinsten analysierbaren Einheiten sind. Denn mit ihnen können unterschiedliche kommunikative Elemente realisiert werden. Die systematisch unter diesen Sprechakten liegenden Einheiten nennt Ehlich (1991) Prozeduren. (Redder (2003) führt noch eine Zwischenstufe sprachlichen Handelns zwischen Sprechhandlungen und Prozeduren ein, die sie „Partikulares sprachliches Handeln“ nennt. Auf diese wird allerdings im Folgenden nicht weiter eingegangen.)

Die sprachlichen Prozeduren tragen die sprachliche Realisierung von Handlungen (u. a.) und deren Funktionen, wie der Hörer sie anhand mentaler Prozesse erkennen kann (Rehbein 2000). Mit ihnen lassen sich die sprachlichen Funktionen formal erfassen und somit den klassischen Analyse-Instrumentarien zugänglich machen (vgl. Rehbein 2000, siehe auch Ehlich 1991). Diese Prozeduren haben also eine deutlichere Verbindung zu den traditionell analysierten sprachlichen Formen (Ehlich 1991, Rehbein 2000). Damit sind die Prozeduren das Verbindungsstück zwischen Syntax (also Oberflächenstruktur) und Diskurs (also kommunikativer Tiefenstruktur). Hausendorf und Quasthoff (1996) gehen in der Analyse der sprachlichen Formen in ihrem Modell ähnlich vor, allerdings ohne auf mentale Wissensstrukturen zurückzugreifen.

Eine weitere Möglichkeit Turns in kleinere Einheiten zu unterteilen, ist die Einteilung in so genannte *Turn construction units* (TCU). Mit ihnen wird der grammatische Aufbau von Turns beschrieben und deren Bedeutung für die Sprecherwechselorganisation (Schegloff 1996). Allerdings erfolgt keine konsequente Verknüpfung mit Diskursfunktionen, so dass auf sie diesem Zusammenhang nicht weiter eingegangen wird.

In den folgenden Unterpunkten werden die einzelnen Beschreibungsebenen in soweit näher betrachtet als dies für die Analyse der Erzählinteraktionen in dieser Untersuchung relevant sein wird. Die Tabelle fasst dies im Überblick zusammen.

<b>Ebenen der Form-Funktionsanalyse</b>	<b>Beispiele</b>	<b>Unterpunkt</b>
Muster	Frage-Antwort	3.3.1
Sprechhandlungen	Assertion	
Sprechakte u. mentale Wissensstrukturen	Lokale Themeneinführung	
Gewichtung durch: Thema-Rhema-Differenzierung, Anbindung des Thema-Rhema-Konzeptes an die Wortstellung Gewichtung durch die Art der Konnexion	K: Sabine hat.. K: Die wollte..	3.3.2.1, 3.3.2.2 3.3.2.3
Prozeduren	anadeiktische Prozedur	3.3.3
kohäsive Mittel	die	3.3.4

(Zifonun et al. 1997, 102 modifiziert nach Schröder)

**Tab. 12: Übersicht über die Form-Funktionsanalyse**

### **3.3.1 Formen sprachlichen Handelns**

Sprachliche Handlungsmuster werden als feste Fügungen aus spezifischen Zwecken und deren Mitteln betrachtet. Ein zentraler Zweck der Kommunikation allgemein ist der Austausch von Wissen. Das für diesen Zweck einschlägige Handlungsmuster ist das Frage-Antwort-Muster, wobei die Assertion die Antwort darstellt (vgl. auch Paarsequenzen und damit verbundene Zugzwänge unter Punkt 3.1). In der Antwort kommt die Struktur und Gewichtung des Wissens zum Ausdruck (Zifonun et al. 1997).

Frage und Assertion müssen unmittelbar aufeinander beziehbare Wissensstrukturen zum Ausdruck bringen, damit die Assertion als Antwort gelten kann (vgl. auch Respondierung unter Punkt 3.1). Demnach muss sie also die offene Struktur, die durch die Frage erzeugt wurde, schließen. Dieses Wissen muss für den Fragenden verfügbar sein, d. h. an sein (Vor-) Wissen anschließen. Dabei muss eine Antwort keinen propositionalen Charakter haben (vgl. 3.2 zu propositionalem Charakter und 3.3.3 unten zu Ellipsen), hier kann zum Beispiel das Nennen eines erfragten Gegenstandes oder ein Responsiv (Ja/Nein) ausreichend sein (Zifonun et al. 1997).

Dieses Handlungsmuster ist aufgrund der festgelegten Erzählinteraktion erwartbar. Hier eröffnet die zuhörende Erzieherin die Interaktion mit einer Frage, „Sag mal, ist da nicht gerade etwas im Stuhlkreis passiert?“. Die nun erwartete Assertion muss, sofern sie den vollen Umfang des Informationsdefizits des Hörers aufgreift, über eine Proposition hinausgehen. Wie die Aufnahmen der Erzählinteraktionen jedoch gezeigt haben, werden intuitiv an Kinder, denen eine niedrigere sprachliche Kompetenz unterstellt wird, häufiger Fragen gerichtet, die eine Assertion auf der Ebene einer Proposition erfordern (vgl. hierzu Kapitel 10).

Eine weitere Ausdifferenzierung, wie nun diese Propositionen syntagmatisch oder lexikalisch aufgebaut sein können, findet sich in den Punkten unten.

### **3.3.2 Gewichtung**

Für die Bewertung von Erzählinteraktionen wurde schon verschiedentlich herausgestellt, dass die Relevanz der Informationen, die ein Erzähler liefert, entscheidend ist. Relevant kann sein, was der Hörer noch nicht weiß, aber z. B. erfragt hat, oder was er nicht erwartet (vgl. Planbruch als Kern der Erzählung in Punkt 2.3.2). Dagegen tritt gemeinsam geteiltes Wissen in den Hintergrund. Ein wichtiges Mittel, um die Aufmerksamkeit des Hörers auf das Relevante zu lenken, ist die Gewichtung von Informationen relativ zu anderen. Sie kann durch die Thema-Rhema-Gliederung angezeigt werden (siehe Punkt 3.3.2.1). Formal betrachtet kann diese realisiert werden über die Stellung von Satzgliedern auf Äußerungsebene (siehe Punkt 3.3.2.2), durch die Verknüpfung von Äußerungen, je nachdem ob eine Gleichgewichtung beider Konjunkte vorliegt oder eine Gewichtung auf dem ersten oder zweiten Konjunkt liegt (siehe Punkt 3.3.2.3) sowie über die Verwendung von Prozeduren unterschiedlicher Felder und deren Kombination (siehe Punkt 3.3.3).

#### *3.3.2.1 Wissensstrukturierung über die Einteilung in Thema und Rhema*

Thema und Rhema tragen zur Konstitution des propositionalen Gehaltes einer Äußerung bei, indem sie Formen von Wissen sprachlich etablieren.

Im Thema ist Bekanntes (Personen, Dinge, Sachverhalte) erwartbar. Bekanntes ist kommunikativ gesprochen Hörer und Sprecher gemeinsam Bekanntes, entweder identifizierbar durch Determination oder zuvor eingeführte Referenz oder etwas allgemein Bekanntes.

*Beispiel:*

*K: Die Sabine hatte ein Erbsenspiel dabei.*

Bezogen auf die Stuhlkreissituation kann z. B. von dem erzählenden Kind vorausgesetzt werden, dass die agierende Erzieherin, sowohl dem Kind selbst als auch der Zuhörerin bekannt sind. Sie muss daher nicht mehr extra eingeführt und vorgestellt werden, die Namensnennung reicht völlig aus. Der Ausdruck ‚die Sabine‘ ist also thematisch, weil er auf das Thema verweist (vgl. Hoffmann 1992).

Da aber durch die Auswahl eines spezifischen Themas aus einer Vielzahl an möglichen Themen, bereits eine Information transportiert wird, enthält also jedes Thema neben Bekanntem auch neue Informationen. Eine Gleichsetzung von Thema als Bekanntes ist daher nicht möglich, da es kein Thema ohne neue Informationen gibt (Eroms 1986).

Übertragen auf das Beispiel oben bedeutet das, dass die Auswahl, etwas über ‚Sabine‘ zu sagen (statt über jemanden anderen), bereits einen informativen Charakter hat.

Das Thema ist der Ausgangspunkt der Mitteilung (Eroms 1986) und damit etwas, das der Mitteilung zugrunde liegt (Mathesius 1929), das Besprochene (Lötscher 1984).

In Abgrenzung dazu wird die zentrale Aussage über das Thema, das Neuartige, dem Rhema zugeschrieben. Hierunter wird das verstanden, was charakterisierend über ein Thema gesagt wird (Hoffmann 1992). Das bedeutet, dass das Neuartige nur in Relation zu dem Bekannten erfahrbar ist, somit kann das Rhema nur relativ zum Thema lokal bestimmt werden.

Rhematisch sind die Ausdrücke ‚Erbsenspiel‘ und ‚dabei haben‘, weil sie das Rhema konstituieren (Hoffmann 1992, 33).

Die bisher dargestellte, traditionelle Betrachtung des Themas als Gegenstand von *isoliert* betrachteten Sätzen ist nach Hoffmann (1992) nicht ausreichend, da Sätze semantisch betrachtet Gegenstände haben, aber im alltagssprachlichen Sinn kein Thema.

Wenn das genannte Themakonzept gelten soll, muss die Satzgrenze überschritten werden. ‚Nicht Sätze, sondern Texte und Diskurse haben ‚Themen‘. Sprachliche Ausdrücke sind Träger von Themen, sind ‚thematisch‘, sind aber nicht das ‚Thema‘.‘ (Hoffmann 1992, 31).

Hoffmann (1992) ordnet Thema und Rhema demnach als Kategorien der Diskurs- und Textanalyse ein. Unter dem Thema versteht er ‚den kommunikativ konstituierten Gegenstand oder Sachverhalt, über den im Diskurs oder Text (-teil) fortlaufend etwas gesagt wird.‘ (Hoffmann 1991, 103).

*Beispiel:*

*Sabine hatte [Kekse]<sub>+th1</sub> mit. [Die]<sub>th1</sub> hat die Paula aber nicht gesehen. Dann hat die sich auf [die]<sub>th1</sub> drauf gesetzt.*

Das Thema wird im ersten Satz eingeführt, ist in der Einführung aber rhematisch. Erst der folgende Satz zeigt, dass eine Thematisierung vorliegt.

Wenn ein und derselbe Gegenstand konstant fortgeführt wird, nennt Hoffmann (1992) das ein *konstantes Thema*. Das jeweils Gesagte wird an etwas im Vorgängersatz Gesagtes angebunden, so dass sich eine inhaltliche *Kohärenz* ergibt. Auf diese Weise wird aus einzelnen Sätzen bzw. Äußerungen ein zusammenhängender Text.

Für die Analyse mit VANIE ist diese auf den Diskurs erweiterte Funktion von Thema und Rhema relevant, da somit eine Einordnung der lokal (auf Satzebene) eingesetzten Ausdrücke auf die satzübergreifende Ebene möglich ist. Damit kann den sprachlichen Ausdrücken eine globale Reichweite in der Erzählinteraktion zugeschrieben werden.

Für eine Verknüpfung an der Textoberfläche wurde der Begriff der *Kohäsion* eingeführt. Bei der Kohäsion geht es um die sprachlichen (oft grammatischen) Mittel der Textverknüpfung.

An ihnen kann Kohärenz im Diskurs erkannt werden (Duden 1998). Diese Kohäsion stiftenden Mittel werden weiter unten in Punkt 3.3.4 behandelt.

### 3.3.2.2 Wissensstrukturierung über die Wortstellung

Wenn auch die funktionale Reichweite von Thema und Rhema die Satzebene überschreitet, so kann ihnen doch auf Satzebene – anhand der nun im Folgenden vorgestellten Sichtweise auf die Satzkonstruktion – eine bestimmte Ordnung zugewiesen werden. Da diese Ordnung von thematischen und rhematischen Ausdrücken im Satz Sprecher und Hörer implizit bekannt ist, kann der Sprecher auf der Grundlage dieser Ordnung eine Strukturierung des Hörerwissens erreichen.

Die Kategorien Thema und Rhema gehen auf die *funktionale Satzperspektive* der Prager Schule zurück. Eroms (1986) und Haftka (1980) haben sie mit den Kategorien der Satzgliedlehre in Verbindung gebracht.

Ausgangspunkt ist hier zunächst der Vollsatz (nach Zifonun et al. 1997), wie er eingangs definiert wurde. Mit einem Vollsatz im Deklarativmodus (Deklarativsatz), der Prädikat und Subjekt enthält, behauptet der Sprecher gegenüber dem Hörer, dass etwas wahr oder falsch ist. Syntaktisch wird der propositionale Gehalt einer Äußerung demnach durch die traditionellen Wortarten organisiert. Der Zweck des Deklarativsatzes ist jedoch ein Wissen gegenüber dem Hörer als Gewusstes zu kennzeichnen. Damit nimmt der Sprecher eine Bewertung der Information vor, die er im propositionalen Gehalt verankert hat. Der Sprecher lässt dem Hörer eine Mitteilung zukommen, dessen Kern durch das Prädikat transportiert wird (Rhema). Es wird an gemeinsam bekanntes Wissen von Sprecher und Hörer angeschlossen, i. e. das Subjekt (Thema) (Eroms 1986).

Die Wortstellung trägt also zur Einteilung der Äußerung nach Thema und Rhema bei und gliedert damit das Hörerwissen. Bei der Gliederung des Hörerwissens kommt im Deutschen der Stellung des finiten Verbteils eine zentrale Funktion zu (vgl. Rehbein 2000). Da die Wortstellung im Deutschen aufgrund der Flexionsmorphologie frei ist von grammatischen Aufgaben im engeren Sinne kann damit die Serialisierung nach kommunikativen Gesichtspunkten erfolgen (Eroms 1986). Sie bestimmt die Art der Äußerung (Verbzweitstellung führt zur Realisierung einer Assertion, Verbvoranstellung zu der Realisierung einer Frage bzw. eines Imperativs). Durch die Verwendung des Flexionsmorphems am finiten Verb setzt der Sprecher den Deklarativmodus um. Durch dieses Element nimmt er nicht alleine eine Prädikation über das Thema vor (wie die Kindersprache zeigt, ist das auch ohne Finitum möglich). Der Sprecher tut jedoch mittels der Umsetzung des Deklarativmodus kund, dass der in der Prädikation ausgedrückte Sachverhalt zutrifft. Aus Sicht der funktionalen Pragmatik verankert er damit das versprachlichte Wissen im Wissen

des Hörers. Diese Verankerung macht das illokutive Kennzeichen (die Beeinflussung des Hörers) der Behauptung aus (Eroms 1986).

Die Satzklammer, das heißt die Trennung des finiten und des infiniten Verbteils bzw. die Trennung von Partikelverben, zählt zu den hervorstechenden Merkmalen des deutschen Deklarativsatzes. Durch die Verbklammer wird die zeitliche Abfolge der Sprache so realisiert, dass dem Hörer damit ein Signal für die Eröffnung und Schließung eines Kontextgedächtnisses gegeben wird, dessen Inhalt dann in einem gedanklichen Zugriff dekodiert wird (vgl. Boost 1955 in Eroms 1986, Grießhaber 2005).

Funktional betrachtet muss unterschieden werden zwischen dem topologischen Satzschema und den Satzgliedern. Im topologischen Schema werden von den Satzgliedern charakteristische Positionen eingenommen. Der Platz vor dem finiten Verb heißt Vorfeld, der nach dem finiten Verb Hauptfeld und der dem letzten infiniten Verbteil folgende heißt Nachfeld. Die diese Plätze einnehmenden Glieder heißen Stellungsglieder.

Die Verbstellungsregeln zeigen, dass bestimmte Worte (hier: Verben) durch ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten Wortart die Ausfüllung des Stellungsschemas steuern. Das finite Verb ist demnach fest an seine Position im Satz gebunden.

Die Position vor dem finiten Verb (im folgenden Prä-V2) kann mit unterschiedlichen Satzgliedern erfolgen, so dass es keine eindeutige Beziehung zwischen topologischem Feld und Satzglied gibt (vgl. Rehbein 1991). Die Prä-V2 Position braucht im Deutschen nicht durch einen Nominativ als ein Subjekt ausgefüllt zu werden, sondern sie kann durch verschiedene Satzgliedtypen ausgefüllt werden: Adverbien, präpositionale Angaben, Adjektive u. a. Wenn Prä-V2 nicht mit einem Subjekt besetzt ist, rückt dieses auf die Position nach dem finiten Verb.

Für die Steuerung des Hörerwissens ist demnach nicht nur die Stellung des finiten Verbs zentral, sondern auch die Position davor (Prä-V2). Die Bedeutung dieser Position in grammatischer und semantischer Hinsicht hat auch Teleghani-Nikazm (2006) untersucht und ihr für Sprechhandlungen des Fragens bzw. Bittens eine spezifisch interaktive Funktion zugeschrieben.

In Prä-V2 stehen im Allgemeinen Fokussierungs- und Wissensetablierungsprozeduren. Das bedeutet, dass auf ein im Diskurs versprachlichtes Wissen Bezug genommen wird bzw. auf ein Wissen, das Sprecher und Hörer als bekannt unterstellt wird, oder dass durch einen Ausdruck aus dem Symbolfeld als ein gemeinsames Wissen etabliert wird (Rehbein 1991). In der Prä-V2 Position stehen damit Ausdrücke, mit denen aus dem für Sprecher und Hörer gemeinsamen Diskurswissen ein bestimmtes Wissen aufgegriffen wird. Somit stehen in dieser

Position vorzugsweise thematische Elemente (vgl. Haftka 1980, Rehbein 1991, Scheutz 1997, Grießhaber 2005).

Die Prä-V2 Position wirkt demnach in ihrer Funktion *satzübergreifend*.

Prä-V2 wird also nicht durch die Besetzbarkeit mit Satzgliedern charakterisiert, sondern durch die in den Wortarten enthaltenen *Prozeduren* (siehe Punkt 3.3.3). Die Brauchbarkeit einer Prozedur in der Prä-V2 Position für die Organisation ist nach Harold (1995) mit verschiedenen pragmatischen Faktoren verbunden, nämlich der Relevanz (Importance), der Verfügbarkeit (Availability) und der Unvorhersehbarkeit (Unpredictability). Damit ist die Auswahl der Formen durch diese drei Faktoren bestimmt. Die lineare Anordnung dieser im Syntagma wird dahin gehend bewertet, welche Funktionen sie in der Gewichtung der Proposition erfüllen, nämlich ob sie als zusammengehörig (Grouping), als getrennt (Dividing) oder als relativ zueinander verstanden werden sollen (Relating). Dabei bedingen sich die Funktionen zum Teil gegenseitig, das heißt, wenn einerseits sprachliche Ausdrücke eine Gruppierung bewirken, weil sie sich beispielsweise thematisch auf dasselbe beziehen, wird damit andererseits auch immer eine Trennung von anderen (Sachverhalten) vorgenommen. Eine explizite Neufokussierung bewirkt demnach eine Trennung von zuvor zusammengehörigen Einheiten.

Darüber hinaus wird ihnen aber noch eine Funktion in dem gesamten Diskurs, also über ihre lokale Reichweite hinaus (wie das bislang für die anderen Formen der Fall war) zu gewiesen. Nach Harold (1995) kann dies entweder der Kontrast zu anderen Äußerungen, eine Auflistung (z. B. temporaler Art) oder der Wechsel des Fokusses auf ein anderes Thema sein.

Diese Betrachtungsweise ermöglicht es ganz explizit die Äußerung als Grenze der Organisation zu überschreiten und die ‘early positions’ oder Prä-V2 Positionen als Mittel mit *Diskursfunktion* zu interpretieren.

Bei Verbspitzenstellung ist nicht sofort ersichtlich, dass sich dort auch solche Elemente befinden. Bei der Verbspitzenstellung unterstellt der Sprecher, dass der Hörer in der Lage ist, die erforderlichen thematischen Elemente selbst in seinem Wissen zu suchen und sie zu ergänzen. Diese Füllung nimmt der Hörer aus dem bereits verbalisierten Wissen, aus dem Gesprächsgegenstand vor (Grießhaber 2005, Rehbein 1991). Beim Erzählen kann die Verbspitzenstellung sowohl als Einleitung als auch zur Verkettung sprachlicher Handlungen auftreten. Dadurch, dass der Hörer gezwungen wird, den vorhergehenden Kontext als thematisches Wissen selbst zu etablieren, erscheint die neue Assertion als unmittelbare Folge der vorhergehenden. Durch die hörerseitig geschaffene Verbindung zu der vorhergehenden und die Erwartung auf die nachfolgende Assertion wird eine dichte Assertionsverkettung durch den Hörer selbst vollzogen (Rehbein 1991, Schwitalla 1997).

Der Erwerb der Funktionalität der Prä-V2 Besetzung ermöglicht dem Sprecher die Integration schon bekannten Wissens und damit die Strukturierung von Hörerwissen. Umgekehrt muss der Sprecher ohne Verfügung über derartige Funktionen auf diese integrierende Verfahren verzichten, um den Preis, dass seinen Äußerungen die Verbindung fehlt, im Extremfall bestehen sie nur aus isolierten Bruchstücken. Hierbei wäre es dann dem Hörer überlassen diese Bruchstücke zu einer Ganzheit zusammenzufügen, was unter Umständen zu Missverständnissen oder im Extremfall zum völligen Unverständnis der Äußerung und der Einbettung dieser in den Erzähldiskurs führen kann (vgl. Griebhaber 2005).

Erwartbar sind diese Schwierigkeiten insbesondere für Kinder mit SSES, da gerade bei ihnen die Stellung des finiten Verbteils in die zweite Satzposition und die morphologische Markierung des Finitums zu den häufigen Schwierigkeiten zählen. Darüber hinaus zeigen diese Kinder nach Harden (1989) in Gesprächen eine zu große Ökonomie, womit gemeint ist, dass sie auf die Versprachlichung von Bekanntem häufig ganz verzichten und nur das Neuartige nennen. Dies würde bedeuten, dass in den Erzähldiskursen von Kindern mit SSES kaum thematische Ausdrücke zu erwarten sind, und stattdessen die Verbindungen zu dem Vorhergesagten, die inhaltliche Kohärenz durch den Zuhörer hergestellt werden muss (zum Mehraufwand des Zuhörers gegenüber Kindern mit SSES vgl. Kapitel 1.3.2, Harden 1989).

### *3.3.2.3 Gewichtung durch die Art der Konnexion*

Funktional betrachtet wird mit der Koordination von KM eine Verkettung sprachlicher Handlungen vorgenommen, für die das kommunikative Gewicht auf die beiden Handlungen gleich oder unterschiedlich verteilt sein kann. Eine gleichmäßige Verteilung auf beide Teile der Handlungsfolge ist etwa bei mit ‚und‘ verknüpften Assertionen gegeben.

Die Gewichtung kann aber auch auf dem zweiten Teil liegen wie etwa bei ‚aber‘, dann handelt es sich um eine progressive Orientierung.

Durch die Verbindung wird eine Einheit aus mehreren Ausdrücken mit sich überschneidendem Funktionspotenzial gebildet (Hoffmann 2003b). Diese Einheiten besetzen wiederum dieselbe Kategorie und dieselbe funktionale Stelle wie die jeweiligen Konjunkte. Sprachlicher Ausdruck der Koordination ist der Konjunktoren. Neben diesem ist die Juxtaposition, die Nebeneinanderstellung, ein weiteres Mittel der Koordination (Zifonun et al. 1997).

*Beispiel:*

*„Die Sabine hat sich auf die Kekse gesetzt.*

*Wir haben die dann gegessen...“*

Hier kann aufgrund der Juxtaposition eine Verbindung zwischen den beiden kommunikativen Minimaleinheiten angenommen werden.

*Beispiel:*

*„Die Sabine hat sich auf die Kekse gesetzt,  
und dann haben wir die gegessen...“*

Hier wird durch den Konjunktoren „und dann“ explizit die temporale Folge hergestellt. Dadurch wird zusätzlich das semantische Verhältnis zwischen den Konjunkten indiziert.

Eine die Diskurseinheiten gliedernde und strukturierende Funktion haben Konnektivpartikel wie „trotzdem“, „allerdings“, „eigentlich“, „sonst“, „überhaupt“ etc. (siehe 2.3.3, Boueke et al. 1995).

Hier soll es im Folgenden jedoch nur um lokale Verknüpfungen von kM gehen.

*Konjunktoren „und“*

Die Koordination mit „und“ gilt im Deutschen als Standardfall von Koordination. Die Funktion von „und“ besteht u. a. in der Subsumierung der mit „und“ verbundenen Konjunkte unter eine gemeinsame Funktion und in der Verkettung sprachlicher Handlungen zu einem Muster (vgl. auch Segal & Duchan 1997).

Dies meint auf Erzählen bezogen die Verknüpfung angrenzender Äußerungen zu einer Einheit innerhalb des Diskursmusters Erzählen, so dass diese Elemente gleichwertig nebeneinander aufgereiht werden. Die Verknüpfungssignale wie „und da“, „und dann“ treten häufig in Erzählungen zur Einleitung von Sätzen bzw. zu Beginn von narrativen Sätzen auf, deren Inhalt zu dem Inhalt des Vorgängersatzes in der Beziehung der zeitlichen Aufeinanderfolge steht (vgl. Labov & Waletzky 1973). So sind „und da“ und „da“ fast nie lokal bezogen.

„Und“ tritt häufig zur Verbindung von Handlungsschritten in Ereignissen auf und nicht zur Verbindung der Ereignisse mit Evaluationen, Bemerkungen etc. (Peterson & McCabe 1991). Auch Quasthoff (1980) stellt fest, dass diese Verknüpfungsmittel in den Teilen der Erzählungen, die sich auf den Kern der Komplikation in der Geschichte beziehen, fast ganz fehlen. Dies erklärt sie damit, dass in diesem Teil fast nur Handlungsgegensätze vorkommen, die in szenisch-vorführenden Elementen veranschaulicht werden. Die textuelle Kohärenz wird dadurch hergestellt, dass die Sprechhandlungen nachgespielt werden. Diesen Effekt würden Verknüpfungsmittel geradezu zerstören. Das Fehlen von „und“, „und da“ u. ä. kann aber noch anders erklärt werden. Die Aneinanderreihung von sprachlichen Repräsentationen unmittelbar aufeinander folgender Kleinsteinheiten (die Atomisierung der Komplikation) erfordert im Vergleich zu dem Zusammenfassen größerer Handlungssequenzen nur eine minimale Planungsaktivität. Daher ist es hier nicht erforderlich auf ein Hilfsmittel zurückzugreifen, das auch bei Planungsschwierigkeiten den Redefluss aufrechterhält. Daraus folgert Quasthoff (1980), dass diese Verknüpfungssignale eine Zwischenposition zwischen den durch die

verbale Struktur der Planung bedingten Verzögerungsphänomenen und den hörerorientierten Steuerungsmitteln einnehmen.

Jedoch stellt sich heraus, dass diese sprachlichen Formen durchaus nicht immer und nicht nur die semantische Relation der zeitlichen Abfolge verdeutlichen, die bereits durch ihre unmittelbare Aufeinanderfolge ausgedrückt wird. Sie verbinden stattdessen Sätze, die sich auf voneinander unabhängige Ereignisse beziehen (Quasthoff 1980).

Wenn über die Bedeutung von „und“ hinaus Äußerungsbedeutungen betrachtet werden, können unterschiedliche Beziehungen zwischen mit „und“ koordinierten Satzkonjunkten festgestellt werden. Diese Beziehungen sind interpretativ vor dem Hintergrund von Welt- und Sprachwissen. Sie gehören daher nicht zu der Bedeutung von „und“ (Zifonun et al. 1997). Dieser Betrachtungsweise hat auch Quasthoff (1980) herausgestellt. Sie ordnet dem Konjunktoren bis auf seine Konjunktivität keinen semantischen Inhalt zu. Das, was inhaltlich transportiert werden sollte, werde durch den jeweiligen Kontext determiniert.

Um die Bedeutungen explizit zu machen, bedarf es spezifischer sprachlicher Mittel. Es sind vor allem Ausdrücke mit deiktischem Charakter, die durch die Verbindung mit „und“ die Beziehung zwischen den Konjunkten verdeutlichen, wie z. B. „und da“, „und dann“, „und deswegen“ etc. (Zifonun et al. 1997).

Nach Griebhaber (2005) wird durch die Verbindung von „und“ mit „dann“ eine besonders prägnante Verbindung von Äußerungen vorgenommen. Dabei bezieht sich der erste Teil „und“ direkt auf die vorangegangene Äußerung und stellt zu ihr einen Zusammenhang her. Mit der Temporaldeixis „dann“ wird das aktivierte Diskurswissen mit dem Neuen noch zu Verbalisierenden in Verbindung gebracht. „(.) mit einem Teil der Äußerung wird Vorhergehendes aufgegriffen und mit dem zweiten Teil wird dieses Aufgegriffene mit dem Künftigen verbunden. Und diese verschränkte Operation wird an der Stelle des Themas der Äußerung plazierte, so dass die Verschränkung selbst das Thema ist.“ (Griebhaber 2005, 20). Hier zeigt sich, unter Rückgriff auf Punkt 3.3.2.2., dass die Funktionalität der Konnektoren durch ihre Stellung im Satz/in der kM bestimmt ist.

Semantische Beziehungen, die mit „und“ ausgedrückt werden können, sind:

- temporale („Die S. hat Erbsen geholt und (da) mit der Hand darin gewühlt.“),
- adversative („Wir haben die noch gewarnt und (da) hat die sich auf die Kekse gesetzt.“),
- kausal („Die hat sich drauf gesetzt und die hat die Kekse nicht gesehen.“),
- konsekutiv („Die hat sich drauf gesetzt und die Kekse sind kaputt.“),
- konsessiv („Die S. hat sich auf den Stuhl gesetzt und die hat das nicht gewollt.“) (vgl. Peterson & McCabe 1991).

Damit lässt ‚und‘ die semantische Relation implizit, so dass der Erzähler durch dessen Verwendung dem Zuhörer die Interpretation überlässt. Aufgrund dieser geringen semantischen Beschränkung auf die Verwendung können die Konnektoren für den Bereich der Erzählung als automatisiert gelten. Der Einsatz dieser kann also ohne Planungsaktivität vollständig routinisiert erfolgen. Daher können die Konnektoren als die in Erzählungen unmarkierte Form gelten. Sie sind weniger gliedernde, d. h. eine Zäsur markierende, sondern bindende sprachliche Mittel (Quasthoff 1980).

Zäsurmarkierende sprachliche Mittel dienen der Markierung der globalen Erzählstruktur. Sie werden daher in Kapitel 2.3.3 näher betrachtet.

Formal betrachtet setzt die Koordination die Grammatik des einfachen Satzes voraus und gründet eine Grammatik ‚zweiter Stufe‘ (Zifonun et al. 1997, 2360). Dies ist insbesondere für die vergleichende Analyse zwischen sechsjährigen Kindern ohne Sprachauffälligkeiten und solchen mit SSES relevant, da gerade für Kinder mit SSES zu erwarten ist, dass sie bereits Schwierigkeiten in der Grammatik des einfachen Satzes aufweisen werden, so dass die Konnexion hier möglicherweise nicht oder nur durch Verkürzung der Satzstruktur (Auslassung von obligatorischen Satzelementen) insgesamt realisiert wird.

### **3.3.3 Prozeduren**

Einheiten, aus denen sich Sprechakte zusammensetzen, sind Prozeduren. Sie stellen die Scharnierstücke zwischen der Pragmatik und der Grammatik des Satzes dar. Sie beinhalten sprachliche Ausdrücke bzw. deren Kombinationen, die eine bestimmte Funktion im Diskurs erfüllen sollen. Daher werden sie als Ausdrücke mit zwei Seiten betrachtet. Entsprechend wird eine Trennung zwischen der formalen Seite, den sprachlichen Ausdrücken, und der funktionalen Seite, der Prozedur vorgenommen. Auf diese Weise kann mithilfe der Prozedur einer sprachlichen Form eine pragmatische Funktion im Satz bzw. Diskurs zugeschrieben, wie es für die Analyse mit VANIE erforderlich ist.

Die sprachlichen Ausdrücke sind Feldern zugeordnet. Diese Betrachtungsweise geht auf Bühler (1934 in Ehlich 1986) und in seiner Weiterentwicklung auf Ehlich (1986) zurück. Die verschiedenen Prozeduren bedeuten für die verschiedenen Sprecher-Hörer-Interaktionen jeweils bestimmte mentale Tätigkeiten, wie sie hier exemplarisch im Anschluss an die Nennung der Prozeduren aufgeführt werden:

- **die nennende Prozedur des Symbolfeldes:** durch die Verwendung einer nennenden Prozedur wird der Hörer in die Lage versetzt, aufgrund seines Wissens über Objekte oder gemeinsam geteiltes Wissen das betreffende Element der Wirklichkeit zu finden;

- **deiktische Prozedur des Zeigfeldes:** die Aufmerksamkeit des Hörers wird auf bestimmte außersprachliche Objekte fokussiert;
- **operative Prozeduren des Operationsfeldes:** diese bewirken die Verarbeitung der sprachlichen Struktur beim Hörer;
- **expressive Prozedur des Malfeldes:** hierzu gehören Imitationen etc., die beim Hörer eine Bewertung bewirken;
- **expeditive Prozedur des Lenkfeldes:** hierzu gehören z. B. Interjektionen, der Sprecher steuert den Hörer in der Form eines direkten Eingriffs in sein aktuelles Handeln oder Wissen, ohne propositionale Strukturen zu nutzen (Rehbein 2000, Ehlich 1991, Hoffmann 2003a).

Allgemein gesprochen liegt die Funktion der Prozeduren in der Sprecher-Hörer-Koordination. Der propositionale Gehalt der Äußerung, zu dessen Etablierung die Prozeduren beitragen, vermittelt zwischen dem Sprecherwissen und dem Hörerwissen. Damit tragen die Prozeduren zur Etablierung und Strukturierung von Wissen bei (Rehbein 2000).

Eine besondere Rolle für die Proposition spielen die Prozeduren des Nennens und des Zeigens sowie die operativen Prozeduren. Sie werden in der nachstehenden Tabelle mit Beispielen für die konkrete sprachliche Realisierung aufgelistet.

<b>Feld</b>	<b>Prozedur</b>	<b>Sprachliche Mittel im Deutschen</b>
Symbolfeld	symbolisch	Substantiv-, Verb-, Adjektivstämme, einige Adverbien
Zeigfeld	deiktisch	origobasierte sprecher-/hörerbezogene Ausdrücke: ich, du, wir bestimmte lokale/temporale Adverbien: hier, da, dort, jetzt Tempora: Präsens, Präteritum
Operationsfeld	operativ	Anapher; Artikel; Relativum; Konjunktoren; Subjunktoren; Präposition; einige Flexionsendungen (z. B. Infinitiv, Plural),

**Tab. 13: Zuordnung von Prozeduren bzw. sprachlichen Ausdrücken zu Feldern (in Anlehnung an Hoffmann 2003a, 14)**

Die in der Beispieläußerung aufgeführten Ausdrücke können nun den einzelnen Feldern und Prozeduren zugeordnet werden.

*K: Sabine hatte Erbsen mitgebracht.*

„Sabine“, „Erbsen“ und „mitbringen“ sind nennende Ausdrücke des Symbolfeldes, mit deren Hilfe auf eine Person bzw. ein Objekt und eine Handlung verwiesen wird, die in der Sprechsituation nicht anwesend sind. Damit leisten die Symbolfeldausdrücke die Etablierung der semantischen Ebene des Erzähldiskurses, der Geschichte. Sie ermöglichen damit dem Hörer sukzessive Wissen über diese Geschichte aufzubauen.

„hatte“ und die Markierung der Vergangenheitsform am Verbstamm mithilfe von Morphemen (mitgebracht) gehören den operativen Ausdrücken des Operationsfeldes an. Diese zeitliche Markierung verdeutlicht, dass sich die Proposition auf eine Situation außerhalb der

Sprechsituation beziehen muss und in der Vergangenheit liegt. Damit wird beim Hörer nicht nur Wissen über die Geschichte aufgebaut, sondern auch der Bezug zwischen der Geschichte und der Sprechsituation temporal verankert.

Die dritte für Erzählen wichtige Gruppe der Ausdrücke sind die Deiktika. Sie ermöglichen das Verweisen auf genauer bestimmbare Verweiskräume (zu Exophora und Endophora siehe Kapitel 4.3). Von diesen ist für die Analyse von Erzählinteraktionen der Diskursraum als Verweisraum interessant. Für einen Verweis im Diskursraum bezieht sich der Sprecher auf zuvor Gesagtes bzw. im Folgenden zu Sagendes. Dies wird als Rededeixis oder endophorische Deixis bezeichnet. Denkbar ist dessen Umsetzung im Erzähldiskurs zum Beispiel in folgender Äußerung:

*K: Sabine hatte Kekse **auf den Stuhl** gestellt,  
dann hat die Petra sich **da** drauf gesetzt.*

Die zweite Proposition des Kindes, genauer gesagt, das, worauf sich Petra gesetzt hat, wird erst durch den Einbezug der vorhergehenden Proposition deutlich. ‚Da‘ verweist etwas unspezifisch auf den ‚Stuhl‘ bzw. auf die ‚Kekse‘.

Wie aber schon die Beispiele deutlich werden lassen, werden Ausdrücke nicht nur isoliert verwendet, sondern häufig kombiniert. Dem entsprechend können Prozeduren nicht nur lexikalisch–wie eben geschehen–sondern auch syntaktisch analysiert werden. Ein Wort erfüllt in der Kombination einen bestimmten Zweck, der erst in der Wissensverarbeitung deutlich wird (Hoffmann 2003b). Somit handelt es sich nach Hoffmann (2003b) um syntaktische Prozeduren, die einzeln oder in Kombination die Äußerungsbedeutung erschaffen. Basis für die Äußerungskombinatorik sind Symbolfeldausdrücke mit operativen Ausdrücken (Numerus, Modus, lineare Abfolge) verbunden mit dem Zeigfeld. Die Verbindung kann durch morphologische Prozesse stattfinden oder durch die Position in der Abfolge sowie durch Konjunkturen.

Die einfachste Ebene der Kombination ist also die Verbindung von Ausdrücken des Symbolfeldes mit solchen des operativen Feldes. Übertragen auf die Stuhlkreissituation wären das z. B.:

„*Kekse*“

„Kekś“ ist ein Ausdruck des Symbolfeldes, das Pluralmorphem ist Teil des operativen Feldes. Zusammengesetzt rufen sie beim Hörer einerseits Wissen über das Objekt „Kekś“ in der außersprachlichen Welt hervor, zum anderen Wissen darüber, dass es mehrere gewesen sein müssen. Damit präzisiert die Pluralform die nennende Funktion, Hoffmann nennt diese syntaktische Prozedur *Integration*.

„Die Kekse“ ist eine weitere noch wenig komplexe Kombination aus der eben beschriebenen und einem weiteren Ausdruck des operativen Feldes. Diese Kombination hat die Funktion der

Determinierung, d. h. der Festlegung darauf, um welche Kekse es sich handelt. Dem entsprechend nennt Hoffmann (2003b) diese Funktion *Determination*.

Eine wesentliche Prozedur, wie sie in der mündlichen Sprache häufig zu finden ist, ist die elliptische Prozedur (vgl. auch Schwitalla 1997, vgl. auch Selting 1997).

Die sprachliche Realisierung einer *Ellipse* kann auf der Basis gemeinsam geteilten Wissens und gemeinsamer Situationskenntnis interpretiert werden. Damit orientiert sich der Sprecher an der *Relevanzmaxime* (Grice in Linke et al. 2001) nicht zu viel an Inhalt auszuführen.

Dabei sind für die Verbalisierungen unterschiedlicher Formen von Ellipsen neben den grammatischen Strukturbedingungen unterschiedliche Arten von sprachlichem (empraktische Ellipse), situativem (situative Ellipse) und praktischem Wissen (phatische Ellipse) als Verstehensressource heranzuziehen (Selting 1995, Zifonun et al. 1997). Die Untersuchung der Ellipse kann nicht kontextfrei erfolgen. Sie werden daher auch kontextkontrollierende Ellipsen genannt (vgl. Klein 1993 in Selting 1995). Damit sind hier mentale Prozesse miteinbezogen. Die Ellipse steht also in Verbindung mit kommunikativen Tiefenstrukturen und wird auch als elliptische Prozedur bezeichnet, womit ihre Vermittlerposition zwischen Form und Funktion deutlich wird. „Die ELLIPTISCHE PROZEDUR ist ein Verbalisierungsverfahren für kommunikative Minimaleinheiten, bei dem der Sprecher systematisch nicht versprachlicht, was aufgrund gemeinsamer Orientierung (.) in den Hintergrund eingehen und mitverstanden werden kann. Das Äußerungsprodukt nennen wir ELLIPSE. Ellipsen sind als kommunikative Minimaleinheiten vollständige Formen (.)“ (Zifonun et al. 1997, 413).

*Erwartbarkeit der Formen der Ellipsen im Erzähldiskurs:*

*Situative Ellipsen* kommen häufig dann zustande, wenn die Sprechsituation als Kontext der Äußerung dient, diese also an das *Hier & Jetzt* der Sprechsituation gebunden ist. Beim Erzählen wird aber gerade das *Hier & Jetzt* verlassen und ein Wechsel zum *Dort & Damals* hergestellt (vgl. Kapitel 2). Somit können nur die Redegegenstände (Personen und Objekte) ersetzt werden, die zuvor im Diskurs bereits eingeführt wurden bzw. der zuhörenden Erzieherin aufgrund ihrer Kenntnis der Stuhlkreissituation bekannt sind (zu der sie kurz hinzukam, um die Kekse zu bringen).

Zu *empraktischen Ellipsen* gehören verschiedene Typen, die sprachliche Handlungsmuster realisieren. Relevant sind hier die assertiven Ellipsen, die grundsätzlich den Zweck haben, Wissens Elemente zu übermitteln. Diese sind demnach in der Erzählerrolle erwartbar. Der relevante Punkt eines solchen Musters liegt oft im Bereich des Prädikats. In geeigneten

Situationen kann dann allein der Prädikatsausdruck oder ein Teil davon das ganze Muster herleiten (Zifonun et al. 1997).

Denkbar ist das Auftreten von *phatischen Ellipsen* für den Fall, dass das erzählende Kind (evtl. durch Zuhörerimpulse) einen Vorfall wiederholt versprachlicht und dafür nur die neuen Informationen anführt und dann die Äußerung abbricht, weil die Zuhörerin ja bereits in der ersten Verbalisierung des Vorfalls Informationen erhalten hat, die sie nun zur Vervollständigung ihres Wissens nutzen kann.

Ein weiterer möglicher Fall, in dem diese Form von Ellipsen auftreten kann, ist, dass das Kind der Zuhörerin ein Wissen über die Stuhlkreissituation unterstellt, weil sie kurz dabei war, um die Kekse zu bringen.

### 3.3.4 Kohäsive Mittel

Zu den lexikalischen kohäsiven Mitteln gehören: Rekurrenz, Substitution, Proformen, Anadeixis und implizite Wiederaufnahme (Halliday & Hasan 1976, Duden 1998).

Ein Thema ist nur dann ein Thema, solange es den Hörern präsent ist. Es muss also aufgrund von zuvor stattgefundenem Aufmerksamkeitsaufbau und Fokussierung dem Hörer gegenwärtig sein. Somit wird eine Triangulation zwischen Sprecher, Hörer und Referent eingeführt (Stivers et al. 2007, Haviland 2007). Die Gewährleistung von *Fokuskontinuität* ist charakteristischer Weise die Funktion von Anaphern (vgl. Hoffmann 1992, darin Ehlich 1982), kann aber auch durch Substitutionen (z. B. statt Kekse–Plätzchen oder Krümel) oder implizite Wiederaufnahme (statt Schüssel mit Erbsen–Spiel) erfolgen (vgl. Gansel & Jürgens 2002).

Die Wahl der sprachlichen Ausdrücke richtet sich nach dem Prinzip, dass nur soviel an Gegenstandsbestimmung geleistet werden sollte, wie für die Herstellung eines eindeutigen Bezugs unbedingt notwendig ist. Denn Ausdrucksklassen unterscheiden sich in der Spezifität der mit ihnen zu leistenden Gegenstandsbestimmung (die Kekse, die, sie). Hieraus ergibt sich, dass bestimmte Abfolgen von Ausdrucksklassen bei konstantem Thema präferiert werden. In diesem Kontext wesentlich sind die Folgenden:

- Eigename vor Anapher
- Definite Kennzeichnung vor Anapher
- Anadeixis vor Anapher (*die* vor *sie*).

Diese Präferenzen können in der nachstehenden Hierarchie der sprachlichen Mittel nach Hoffmann (1992, 39) zusammengefasst werden.

Eigenname	>	definite Kennzeichnung	>	Anapher
spezifischere	>	unspezifischere definite Kennzeichnung		
Anadeixis	>	Anapher		

**Abb. 2: Hierarchie der sprachlichen Mittel zur Fokuslenkung (nach Hoffmann 1992, 39)**

Definite Kennzeichnungen sind spezifischer, insofern sie mehr Charakterisierungen zur Gegenstandsbestimmung heranziehen.

Die Grundfolge Anadeixis > Anapher ergibt sich aus der Funktionsbestimmung dieser Formklassen. Die Grundfolge kann unter bestimmten Bedingungen aufgehoben sein. So etwa bei intervenierendem Sprecherwechsel:

*K: Da hat [sie]<sub>th</sub> sich darauf gesetzt.*

*E: Oh, dann hat [die]<sub>th</sub> das bestimmt nicht gesehen.*

Dies ist damit zu erklären, dass die Fokuskontinuität nicht mehr selbstverständlich gewährleistet ist und somit eine deiktische Re-Fokussierung vorgenommen wird. Die Anapher setzt einen in der Vorgängeräußerung bereits etablierten Fokus voraus und operiert damit auf der Vorgängerstruktur. Deiktische Fokussierung setzt die Verfügbarkeit eines Objektes in einem Verweisraum (hier: Diskursraum) voraus. Deiktische Ausdrücke zeigen also eine referentielle Verbindung zwischen dem Sprechereignis und der repräsentierten Welt, also dem Redegegenstand oder Thema, an. Sie besitzen ein referentielles oder deiktisches Zentrum, von dem aus die Orientierung vorgenommen werden kann (Tátrai 2008, Bamberg 1987). Die **anadeiktische Prozedur** (Ehlich 1982 in Hoffmann 1992) ist als schrittweise Re-Orientierung in der linearen Kette vorzustellen, bis das passende rhematisch verträgliche Objekt gefunden ist. So erklärt sich die Präferenz nach Hoffmann (1992) anadeiktisch fortzuführen, was unmittelbar im Nahbereich verbalisiert wurde und mit weiter zurück Verbalisiertem konkurriert. Dieses entspricht dem grundlegenden Prinzip des **recipient design**, für das der Sprecher von Referenzformen Gebrauch macht, die den Hörer dazu befähigen den Referenz Ausdruck mit einer realen Person zu verbinden (Stivers et al. 2007, Sacks & Schegloff 2007, vgl. auch Segal & Duchan 1997). Die expressive Abweichung von der Default-Form zur markierten Form erhöht die Aufmerksamkeit (Enfield 2007).

Eine stetige Re-Fokussierung bewirkt eine Gewichtung der Personen bzw. Gegenstände (Thema) und eine Separierung der Sachverhalte (Rhema). **Dies ist typisch für einfache Formen des alltäglichen Erzählens**, bei denen einzelne Schritte strikt parallel aufgebaut aufeinander folgen und im vorderen Teil gewichtet werden.

*Beispiel:*

*K: Die ham wir gegessen. Die warn krümelig. Die lagen aufm Stuhl.*

Die inhaltliche Organisation satzübergreifender Strukturen kann auch durch Themenentwicklung bestimmt sein, z. B. in Form von Themenassoziation (Sabine, Sabines Kekse, die Kekse), Subthemen (Die wollte mit uns ein [Spiel mit Erbsen]<sub>th1</sub> spielen und da ist ihr die [Schüssel mit den Erbsen]<sub>th1.1</sub> rausgefallen, dann mussten wir [die]<sub>th1.2</sub> wieder aufheben.), Themensplitting (von einem komplexen Thema wird auf Teile übergegangen) oder Themensubsumption (Übergang von zwei oder mehr Themen auf ein komplexes Thema) (Hoffmann 1992).

### ***3.3.5 Fazit für die Auswertung***

Ziel dieses Punktes 3.3 war es diejenigen sprachlichen Formen in den Blick zu nehmen, die bestimmte Funktionen innerhalb von Diskursen, insbesondere innerhalb von Erzähldiskursen, erfüllen. Diese Formen wurden durch eine schrittweise „Verkleinerung“ funktionaler Einheiten von Diskurs -> zu Muster -> zu Handlungen -> zu Sprechakten -> zur Gewichtung von Informationen anhand des Thema-Rhema-Konzeptes und der Wortstellung -> syntaktischen und lexikalischen Prozeduren hin zu -> lexikalischen kohäsiven Mitteln von der globalen Dimension auf die lokale Ebene herunter geführt.

Ausgangspunkt für die Analyse dieser Ebene bildet die Äußerungseinheit, die laut vorgenommener Definition aus einem Vollsatz, einer NICHT-FINIT-kommunikativen Minimaleinheit oder einer INTERAKTIVEN EINHEIT bestehen kann. Die interaktiven Einheiten werden nicht weiter formal analysiert. Des Weiteren werden Ellipsen mit in die Analyse aufgenommen und unter Rückbezug auf den Kontext (die vorhergehende Äußerung) ausgewertet. Für die anderen Einheiten wird die Analyse in lexikalische und syntaktische Einheiten unterteilt.

In der Auswertung der Erzählinteraktionen mit VANIE wird in der formalen Analyse zweischrittig vorgegangen: Als erstes erfolgt eine Analyse sprachlicher Einheiten auf Lexemebene mit dem Ziel diese einmal formal zu kategorisieren als Ausdrücke bestimmter Felder und zum anderen funktional zu bestimmen als Wissenetablierungsstrukturen, d. h. für die Referenteneinführung bzw. als Fortführung bereits bekannten Wissens, d. h. die Referentenfortführung.

Als zweites erfolgt eine Analyse sprachlicher Einheiten in Verbindung mit ihrer Position im Satz. Dabei ist für die Analyse mit VANIE die Prä-V2 Position wesentlich. Dafür werden die sprachlichen Ausdrücke wieder Feldern zugeordnet und ihnen über pragmatische Faktoren (wie Unvorhersehbarkeit, Diskursrelevanz und Verfügbarkeit) Funktionen in der Gewichtung der Informationen zugeschrieben.

Im Einzelnen berücksichtigt die Analyse lexikalischer Einheiten folgende Formen und Funktionen:

- Etablierung von Wissen beim Zuhörer durch Einführung von Objekten und Personen, d. h. ihre erste Nennung im Diskurs durch das erzählende Kind, mittels Ausdrücken aus dem Symbolfeld, relevant sind hier: Erzieherin, Erbsen, Schüssel, Spiel/Schatzsuche, Kekse, Teller, Stuhl,
- Einführung von Objekten und Personen, d. h. ihre erste Nennung im Diskurs durch die zuhörende Erzieherin,
- Referentenfortführungen bzw. Verweise auf Bekanntes/gemeinsam geteiltes Wissen; getrennt nach: Symbolfeldausdruck für Rekurrenz, Ausdrücke aus dem operativen Feld (Personalpronomen), Ausdrücke aus dem deiktischen Feld (Anadeixis, Lokaldeixis).

Die Analyse syntaktischer Einheiten berücksichtigt den Rückbezug auf bekanntes Wissen und Satzverknüpfungen in Verbindung mit der Stellung der Ausdrücke im Syntagma–hier Prä-V2. Da wie oben beschrieben nach Harold (1995) die Brauchbarkeit einer Prozedur in der Prä-V2-Position an verschiedene pragmatische Faktoren gebunden ist, sollen die für die Kohärenzherstellung wesentlichen pragmatischen Faktoren in die Analyse aufgenommen werden. Folgende Kategorien stehen für die Analyse der Prä-V2 Position zur Verfügung:

- Unbesetzt, so dass eine Verb Spitzenstellung entsteht
- Auflistung mit „und“, „und dann“
- Darstellung eines Themenwechsels oder innerer Perspektive (i. e. Unvorhersehbarkeit) durch Ausdrücke aus dem operativen Feld,
- Darstellung eines Themenwechsels (i. e. Unvorhersehbarkeit) durch Ausdrücke aus dem Symbolfeld oder Personaldeixis,
- Darstellung von Themen-Wiederaufnahme (i. e. Verfügbarkeit, Diskursrelevanz) durch Ausdrücke aus dem operativen Feld,

Um herauszufinden, für welche Inhaltskategorie (deren Inhalte Post-V2 als Rhema realisiert werden) welche Formen der Prä-V2 Besetzung gewählt wurden, wird die Häufigkeit des Auftretens der Vorfelddbesetzungsarten in Verbindung mit der Produktion der einzelnen Inhaltskategorien analysiert (z. B. wird für „und“ in der Vorfelddbesetzung ermittelt, mit welchen Inhaltskategorien es in welcher Häufigkeit auftritt, usw.).

Da diese Analyse aber nur anhand von Vollsätzen mit finitem Verb in zweiter Satzposition vorgenommen werden kann, ist insbesondere für die Kinder mit SSES zu befürchten, dass viele ihrer Äußerungen unanalysiert bleiben, weil ihnen ein finites Verb fehlt.

Um aber möglichst viele Äußerungen in die Analyse mit aufnehmen zu können, werden auch Äußerungen ohne Verben bzw. ohne Finitum analysiert. Die Auswertung berücksichtigt die Möglichkeit der Vervollständigung der Äußerung mithilfe des Kontextes. Die Äußerungen ohne Finitum werden dahingehend kategorisiert, ob sie:

- durch den Kontext vollständig ergänzt werden können, weil die fehlenden Elemente durch häufige vorherige Nennung eine hohe Diskursrelevanz besitzen und damit als dem Zuhörer bekannt unterstellt werden können, durch gemeinsames Wissen von Zuhörer und Erzähler in hohem Maße verfügbar sind oder aufgrund des Kontextes vorhersehbar sind (vgl. situative Ellipse und empraktische Ellipse),
- durch den Kontext z. T. ergänzt werden können, aber der Sinn noch rekonstruierbar ist (mittlere Verfügbarkeit und Vorhersehbarkeit, hohe Diskursrelevanz der fehlenden Elemente) (vgl. empraktische Ellipse) oder
- ob sie auch unter Zuhilfenahme des Kontextes unverständlich bleiben, weil wesentliche Informationen auch in vorhergehenden Äußerungen nicht geliefert wurden (durch niedrige Verfügbarkeit bzw. Vorhersehbarkeit der fehlenden Elemente und niedrige Diskursrelevanz).

#### **4. Erwerb erzählrelevanter Fähigkeiten**

Ziel des Kapitels ist es den Erwerb erzählrelevanter Kompetenzen von Kindern mit unauffälligem Spracherwerb aufzuzeigen, damit nachvollzogen werden kann, welche Kompetenzen in welchem Alter erwartbar sind. In einem weiteren Schritt dienen diese Erwartbarkeiten als Folie für die Analyse der Erzähltranskripte der drei Kindergruppen und für den Vergleich der Erzählleistungen zwischen den Gruppen.

Denn falls sich gemäß des Forschungsanliegens Unterschiede in den Erzählfähigkeiten von Kindern mit und ohne SSES zeigen sollten, bliebe zu analysieren, ob die Unterschiede dadurch zustande kommen, dass die Kinder mit SSES Fähigkeiten niedrigerer Entwicklungsstufen von Erzählen zeigen, wie sie für jüngere Kinder mit unauffälligem Erwerb erwartbar sind oder ob sie Auffälligkeiten zeigen, die keiner Entwicklungsstufe im ungestörten Erwerb der Erzählfähigkeiten zuzuordnen sind.

Damit ein differenzierter Vergleich möglich ist, sollen hier die Erwerbsschritte aller für Erzählen relevanten sprachlichen Fähigkeiten dargestellt werden. Das bedeutet, dass sowohl solche Fähigkeiten in den Blick genommen werden, die globale Strukturierungen, Formen und Handlungsmuster im Diskurs ermöglichen, als auch solche, die auf lokaler Ebene operieren.

Die Auseinandersetzung mit dem Erzählerwerb birgt zunächst drei methodische Schwierigkeiten:

Zum einen herrscht bislang noch kein Konsens darüber, welche Fähigkeiten bereits am Ende der Vorschulzeit, d. h. im Alter von sechs Jahren empirisch belegt vorausgesetzt werden können. Bei der Beschreibung von Kompetenzen ist nämlich zu beachten, dass die Erzählleistungen auch von dem Erzählanlass und der damit einhergehenden jeweiligen Erzählform abhängen (Becker 2001). Diese differieren in den Studien zum Erzählerwerb zum Teil erheblich. Somit können diese Studien nur grobe Anhaltspunkte bieten. Die genaue Erforschung des Erwerbs speziell interaktiver Erzählfähigkeiten steht noch aus. Einig sind sich die Forscher lediglich darüber, dass der Erwerb der Erzählfähigkeiten mit dem Eintritt in die Schule noch keineswegs als abgeschlossen gelten kann. Dieser dauert bis in die Adoleszenz an (Hausendorf, Wolf 1998; Quasthoff 2009; Ernemann, Schröder 2002).

Zum zweiten wird mit der Verwendung des Kompetenzbegriffs auf kognitive Ressourcen Bezug genommen, die folglich nicht der direkten Beobachtung zugänglich sind. Daher ist es notwendig, eine Operationalisierung vorzunehmen, anhand derer dann auf bestimmte Kompetenzen zurück geschlossen werden kann. Der eigentliche Analysegegenstand ist daher nicht die Erzählfähigkeit selbst, sondern das beobachtbare sprachliche Verhalten bzw. die Erzähltranskripte.

Zum dritten handelt es sich bei Kompetenzen um personenbezogene, also individuelle Konzepte, die zunächst einmal der Zielsetzung der Interaktionsforschung–Erzählen als einen kokonstruierten Prozess aufzufassen – zuwiderlaufen. Daher ist zu fragen, wie individuelle Kompetenzen aus interaktiven Prozessen für die Analyse gewonnen werden können. Dazu wird auf das Modell von Hausendorf & Quasthoff (1996) zurückgegriffen. In diesem können auf der Ebene der Mittel die Sequenzen lokaler und globaler Zugzwänge aufgedeckt und auf ihre Anforderungen an den Interaktionsteilnehmer sowie die Erfüllung dieser bewertet werden (vgl. auch Kapitel 3). Mit dem Wissen um die Höhe der Anforderung, die in einem Zugzwang gestellt wurde, lässt sich komplementär die für die Bedienung notwendige Kompetenz ableiten. Somit ermöglicht dieser Mechanismus die Rekonstruktion von Kompetenz ohne einen Rückgriff auf Normsetzungen notwendig werden zu lassen (vgl. Quasthoff 2009; siehe hierzu Kapitel 4.1).

Aufgrund dieser Sichtweise auf Erzählkompetenz und deren Erwerb werden die kognitive und interaktive Sicht auf den Spracherwerb kombiniert. Somit kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass der frühe Spracherwerb ein integraler Teil der kognitiven und sozial-kommunikativen Entwicklung ist (Tomasello 2002). Diese Kombination soll im Folgenden die Betrachtung des Erzählererwerbs leiten.

Auf der Grundlage der in Kapitel 2 vorgestellten globalen Merkmale von Erzählungen sowie der in Kapitel 3 davon abgeleiteten lokalen Aspekte werden diese erzählspezifischen Komponenten auf ihr Vorkommen im Spracherwerbsprozess von Kindern im Vorschulalter in den Blick genommen.

Da davon ausgegangen werden kann, dass die Erwerbsreihenfolge für die drei Dimensionen grob wie folgt verläuft:

- auf **globalsemantischer Dimension**: von lokaler zu globaler Strukturierung,
  - auf **globalstruktureller Dimension**: von einzelheitlich reaktivem Verhalten zu selbstständigem, integrierendem Handeln im Diskurs
  - auf **globalformaler Dimension**: von impliziter zu expliziter Markierung (Quasthoff 2009),
- wird jede der drei Dimensionen für den Erwerb zweigliedrig betrachtet: einmal der Erwerb der niedrigeren lokalen, auf kleinere Einheiten bezogene Kompetenzen und zum anderen der Erwerb der globalen, über größere Einheiten operierende Kompetenzen.

#### **4.1 Erwerb der interaktiven Strukturierung von Erzähleinheiten**

Globalstrukturelle Kompetenzen umfassen die Fähigkeit die zu erzählende Geschichte selbstständig in den Erzähldiskurs angemessen einzupassen. Damit geht es um die Fähigkeit zu erkennen, unter welchen Bedingungen globale Einheiten in Gesprächen anschließen müssen, also eine Erzähleinheit selbstständig anzukündigen und anschließend auch

abzuwickeln. Dafür sollte der erwachsene Zuhörer möglichst keine weiteren Zugzwänge setzen müssen. Die Konstruktion der Erzähleinheit muss dabei flexibel sein, damit sie sich dem dynamischen Interaktionsprozess anpassen kann. Schließlich muss analog zu der Einführung der Erzähleinheit in das Gespräch diese auch wieder abgeschlossen werden (vgl. Quasthoff 2009).

Wie oben erläutert, verläuft der Erwerb globalstruktureller Kompetenzen von einem einzelheitlich reaktiven Verhalten hin zu einem die eigenen Beiträge selbstständig integrierenden Handeln im Erzähldiskurs. Gemäß der Kapitel 2.3.1 sowie Kapitel 3.1 können die folgenden Kriterien für die lokale bzw. globale Einpassung der Beiträge gelten:

Auf lokaler Ebene sind das:

- das Ausmaß der Sprecheraktivitäten des Kindes,
- das Ausmaß der Zuhörerbeteiligung,
- der Umfang der Bedienung von Zugzwängen (inhaltliche Komplexität),
- die pragmatische Angemessenheit der Beiträge des Kindes anhand der Responsivität.

Auf globaler Ebene sind das:

- das Erkennen globaler Zugzwänge des Zuhörers,
- die Produktion von Äußerungen oberhalb der Satzebene.

Die Fähigkeit zur globalen Bedienung von Zuhörer-Zugzwängen und der weitgehend eigenständigen Steuerung der Erzählinteraktion setzt eine Verinnerlichung der zuvor handelnd erfahrenen organisatorischen und inhaltlichen Erzählprozessstrukturierung voraus. Das bedeutet, dass der Erzähler hierfür in der Lage sein muss, die Anforderung der Erzählsituation, die Bedürfnisse des Zuhörers, die Regeln und die für die Umsetzung notwendigen Mechanismen zu kennen und aus seinem Diskurswissen abzurufen.

Diese Kompetenzen müssen junge Kinder aber zunächst in beständigen Interaktionen mit Bezugspersonen erwerben, damit diese Erfahrungen zu Repräsentationen über Diskurse verarbeitet und situationsadäquat abgerufen und rekonstruiert werden können. Einen Überblick über wesentliche Erwerbsschritte zu vermitteln ist Ziel dieses Unterpunktes.

Wenn hier der Erwerb der Interaktionsfähigkeit im Vordergrund steht, dann kann dieser von zwei Seiten aus betrachtet werden: einmal kann die kindgerichtete Sprache des Zuhörers und deren Bedeutung für den Erwerbsprozess fokussiert werden und zum anderen kann das kindliche Verhalten und abgeleitet davon der Kompetenzerwerb des Kindes betrachtet werden.

Gemäß dieser Zweiteilung wird im Folgenden zunächst unter Punkt 4.1.1 die Sprache des erwachsenen Interaktionspartners als Unterstützungsstrategien für das Kind betrachtet und darauf folgend unter Punkt 4.1.2 die Interaktionskompetenz des Kindes fokussiert. Diese Trennung ist natürlich eine rein theoretische, da beide Verhaltensweisen von einander abhängen und eigentlich auch nur in ihrem Zusammenspiel betrachtet und erklärt werden können. Es kann daher nur eine grobe Trennung mit Schwerpunktsetzung auf den einen oder anderen Interaktionsteilnehmer erfolgen. Die Trennung ist dennoch wichtig, um – wie oben beschrieben – die Kompetenzen des Kindes aus dem Kokonstruktionsprozess extrahieren zu können. Darüber hinaus ist die Kenntnis des Unterstützungs- und Frageverhaltens der erwachsenen Interaktionsteilnehmer (also zunächst der Eltern) wichtig, um im Auswertungsbogen darauf Bezug nehmen zu können, da der Zuhörer durch die Art des Fragens eine Sicht auf den Entwicklungsstand des Kindes erkennen lässt (siehe unten Attribuierung) und Einfluss auf den nachfolgenden Kindturn ausübt.

#### ***4.1.1 Unterstützungsstrategien erwachsener Interaktionspartner***

In Untersuchungen zum Erzählerwerb junger Kinder wird dem Zuhörer ein je unterschiedlicher Status eingeräumt. Dieser reicht von der Annahme, dass ein Zuhörer bloß anwesend sein muss, aber keine aktive Rolle einnimmt, bis hin zu der Annahme, dass ein Zuhörer eine aktiv mitkonstruierende Rolle einnimmt (vgl. auch Kapitel 2.3.1, vgl. auch Baumer et al. 2005).

Schelten-Cornish (2002) proklamiert zwar die Bedeutung des Zuhörens für eine adäquate Erzählleistung: „Kein Kind kann erzählen, wenn niemand richtig zuhört“ (Schelten-Cornish 2002, 18), und legt die Aufgabe des Zuhörers fest. Er solle aktiv zuhören und evtl. kommentieren und Verständnis signalisieren, er sei aber nicht für das Gedankenlesen zuständig. Alternativ-Fragen und eine ausreichende Zeit zu antworten, stellt sie als weitere wesentliche Prinzipien des Zuhörerverhaltens heraus.

Auch Meng (1991) weist dem Zuhörer im Kommunikationstyp „Erzählen und Zuhören“ bestimmte Aufgaben zu, wie das Herstellen von kommunikativem Kontakt, die Bitte um Übernahme der Erzählerrolle, das Übermitteln der Bereitschaft zum Zuhören, die Bestätigung des Verstehens oder das Anzeigen von wichtigen Verstehensproblemen, das Signalisieren der Übereinstimmung mit der persönlichen Bewertung des Erzählers oder die (zurückhaltende) Bekundung einer differierenden Einstellung beim Abschluss der Erzählung (vgl. Rank 1995). Hausendorf & Quasthoff (1996) weisen dem Zuhörer jedoch eine aktiv kokonstruierende Rolle innerhalb des Erzähldiskurses zu. Dabei nutzen die Zuhörer Unterstützungstechniken im Erzähldiskurs, die in Anlehnung an Bruner von Hausendorf & Quasthoff als DASS (Discourse Aquisition Support System) bezeichnet werden. Diese werden im Folgenden auf ihr Auftreten in Mutter-Kind-Dyaden in den Blick genommen. Dafür werden diese

Unterstützungstechniken zunächst für die Gesprächsorganisation zwischen Mütter und Kindern, also auf lokaler Ebene, betrachtet und darauf folgend im Erzähldiskurs, also auf globaler Ebene.

Erwachsene sprechen, ohne dass sie sich bewusst dafür entscheiden müssen, mit kleinen Kindern genau so, dass es dem Spracherwerb des Kindes zuträglich ist. Dieses Interaktionsverhalten kann als intuitive elterliche Didaktik (Bruner 1987, Papousek 1994, vgl. auch Katz-Bernstein 2002) verstanden werden. Die linguistischen Sprachstrukturen der Erwachsenen bilden dabei so genannte naive Sprachlehrstrategien, anhand derer das kleine Kind seine Hypothesen über Struktur und Inhalt von Sprache ausbildet (Siegert & Ritterfeld 2000).

Bereits ab dem *ersten Lebensjahr* des Kindes passen Mütter ihren Sprechstil an die Sprachwahrnehmungsfähigkeiten des Säuglings an (vgl. Grimm 1999, Siegert & Ritterfeld 2000).

Die *Strategie*, mit dessen Hilfe es Müttern gelingt mit ihren sieben Monate alten Kindern in ein Gespräch einzutreten, ist die des Fragens. Hierdurch verwenden sie ein Konversationsmodell, wodurch der Turn an den Gesprächspartner – hier das Kind – abgegeben wird. Fragen ermöglichen es der Mutter im Konversationsmodus zu handeln, um jegliche Reaktion des Kindes als eine kommunikative Antwort zu werten. Damit ist das *Ziel dieser Strategie* die Einbindung des Kindes in die Konversation. Denn nach den kommunikativen Regeln der Erwachsenen ist der Einheitentyp nach einer Frage eine Antwort darauf (vgl. Parsequenzen Punkt 3.1). Sehr häufig ist jedoch eine Frage oder ein Gruß noch nicht von einem Verhalten gefolgt, das als kommunikative Reaktion gewertet werden kann. Dann ist die Mutter gezwungen konversationelle Reparaturprozesse durchzuführen, wie Repetitionen oder die Übernahme des Turns des Kindes (siehe unten Demonstration) (Snow 1977, vgl. auch McCabe & Peterson 1997).

Zu Beginn ist es allein die Aufgabe der Mutter den Dialog mit dem Säugling zu initiieren, aufrecht zu erhalten und abzuschließen. Die Mutter gibt dem Lautieren und Schreien des Kindes durch ihre Reaktion darauf eine Bedeutung, die das Kind später übernehmen kann (Grimm 1987). Damit wird das Kind bereits in dieser Phase der Entwicklung als ein Kommunikationspartner anerkannt, wobei die Anteile, die das Kind hier übernimmt, zunächst überinterpretiert werden (siehe unten Überbewertung).

Im *zweiten Lebensjahr* des Kindes beinhaltet das Sprachverhalten der Mutter Routinen, mit denen der Interaktionsrahmen von Mutter und Kind gestaltet wird. Hierbei werden einfache Formen des gemeinsamen Handelns durch häufiges Wiederholen zu Routinen gefestigt. Auf diese Weise wird es dem Kind ermöglicht Regelmäßigkeiten im Verhalten zu erkennen und

auf dieser Basis später das Verhalten zu erwarten, zu antizipieren. Dies wird durch die Erkenntnis des Kindes darüber ermöglicht, wie das eigene Verhalten und die Aktivitäten der anderen zueinander in Beziehung stehen (vgl. auch Rutter & Durkin 1987).

Die Sprache von Erwachsenen gegenüber Zweijährigen ist meistens darauf gerichtet die Konversation in Gang zu halten. Die *Unterstützungsstrategie* der Mütter ist es Turn-Übergänge deutlich werden zu lassen durch Turn-Übergangs-Signale. Dagegen werden keine Turn-Übernahmen oder Turn-haltende Signale von den Müttern verwendet (wie Aber, Ehm, nun etc). Daher treten in der Sprache der Mütter keine unangemessen Pausen, mehrdeutige Segmentierungen oder falsche Starter auf (Snow 1977).

Der Wunsch der Mütter reziprok mit den Kindern zu kommunizieren, könnte ein Faktor dafür sein, dass Themen, über die gesprochen wird, limitiert sind und dadurch die semantische und syntaktische Komplexität in der mütterlichen Sprache reduziert wird. Das *Ziel* der Unterstützungsstrategien der Mütter (wie z. B. die Berücksichtigung der Fähigkeiten der Kinder, die Beharrlichkeit, mit der der Konversationsmodus in die Interaktion eingeführt wird) ist es, dass die Kinder Turn-taking-Fähigkeiten erwerben, sowohl in der Konversation als auch in anderen Interaktionsformen.

Der Rahmen für dieses Vorgehen der Mütter sind konventionalisierte Routinen, die von Bruner (1987) als „Formaté“ bezeichnet werden. In diesen gibt es zunächst eine starre Rollenverteilung zwischen der Mutter und dem Kind. Hier ist zu Beginn die Mutter stets der Akteur, sie führt Handlungen und Gegenstände ein und begleitet ihre Handlungen mit sprachlichen Äußerungen. Das Kind ist zunächst der Zuschauer. Allmählich werden diese starren Rollen aufgeweicht und das Kind wird immer mehr zum Teilnehmer. Die bekannten sprachlichen Äußerungen der Mutter werden nicht mehr nur erwartet, das Kind beteiligt sich auch zunehmend an den lautlichen Produktionen und den Handlungen. Bereits mit 18 Monaten können Kinder durch ihr Blickverhalten anzeigen, dass sie mit ihrer Vokalisation fertig sind und die Erwartung verdeutlichen, dass nun der andere Gesprächspartner sprechen soll (Rutter & Durkin 1987). Je mehr Anteile das Kind übernimmt, umso mehr zieht sich die Mutter zurück, bis die Rollen vertauscht sind.

Bis zum Alter von 24 Monaten gehen die meisten Unterbrechungen in der Konversation von dem Kind aus. Kinder lautieren bis zu diesem Zeitpunkt anscheinend unabhängig davon, ob die Mutter gerade spricht oder nicht. Die Mütter passen ihr Verhalten um diese Vokalisationen herum ein. Um 24 Monate herum ändert sich dieses Muster, Kinder unterbrechen viel weniger und fangen nun an, ihre Lautierungen mit denen der Mutter zu koordinieren. Am Ende des zweiten Lebensjahres sind Kinder dazu in der Lage verbale Interaktionen aktiv zu strukturieren. Dieser Entwicklungsschritt bringt es mit sich, dass nun Verhandlungen darüber notwendig sind, wer welche Rolle einnehmen soll, da nun jeder

Interaktionspartner beide Rollen ausfüllen kann. Innerhalb dieser Formate lernt das Kind also viel über den Ablauf und die Bewältigung von Interaktionen (Bruner 1987).

Ein weiterer wichtiger Entwicklungsmotor ist, dass die Mutter ihre Anforderungen, die sie an das Kind stellt, stets an die zunehmenden Fähigkeiten des Kindes anpasst. Ist das Kind also einmal in der Lage neben Lautierungen auch wortähnliche Lautstrukturen zu bilden, wird die Mutter auf diesen als Antwortverhalten bestehen (siehe unten Anforderung und Attribuierung).

Im *dritten Lebensjahr* erfolgt die Unterstützung des Spracherwerbs über so genannte „Sprachlehrstrategien“ (Grimm 1995).

Mutter und Kind richten ihre gemeinsame Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand bzw. ein gemeinsames Thema, zu dem die Mutter eine Frage stellt. Ausgehend von der Antwort des Kindes führt die Mutter die Unterhaltung weiter, wobei sie auf den Gegenstand bzw. das Thema bezogen bleibt. Grimm nennt das ein „semantisch kontingentes Frage-Antwort-Spiel“ (Grimm 1994, 36). Dabei verstärkt die Mutter die Bemühungen des Kindes die eigenen Anteile in diesem Gespräch zu gestalten und zu erweitern, indem es z. B. selbst etwas fragt, das Thema wechselt. Mit Beginn des dritten Lebensjahres ist das Muster des Blickverhaltens an Turngrenzen in Dialogen ähnlich denen von Erwachsenen (Rutter & Durkin 1987).

Bei diesen Gesprächen verwenden Mütter nach Grimm (1987) verschiedene Sprachlehrstrategien, die sie zu vier Kategorien zusammengefasst hat: Wiederholung oder Korrektur einzelner Wörter, Imitation der kindlichen Äußerungen, Expansion der kindlichen Äußerungen und Reformulierungen der kindlichen Äußerungen. Damit handelt es sich um rückbezügliche Äußerungen, die keinen oder allenfalls einen geringen, impliziten Aufforderungscharakter zur Lieferung weiterer Informationen beinhalten. Daher reichen sie nicht aus, um einen Erzählprozess zu initiieren oder in Gang zu halten.

Die *Unterstützungsstrategie* der Mütter sind hier Frageformen, die die Sprachproduktion anregen. Diese hat Grimm (1995) in fünf Frageformen unterschieden, die je eine unterschiedlich komplexe linguistische Leistung von dem Kind verlangen. Am einfachsten erscheint ihr die Aufforderung nach präziseren Informationen durch den „*sag's genauer*“-Fragetyp. Schwieriger erscheint schon der Fragetyp „*erzähl mir darüber*“. Damit fordert der Erwachsene das Kind auf Sachverhalte oder Dinge, die gemeinsam betrachtet werden, zu beschreiben, wobei diese nicht näher definiert werden, sondern von dem Kind selbst ausgewählt werden können. Durch den Fragetyp „*Denk noch mal darüber nach*“ wird das Kind auf die Inkonsistenz seiner Antwort hingewiesen. Gleichzeitig wird es veranlasst nochmals über den Sachverhalt nachzudenken und sich zu korrigieren. Der vierte Frage Typ „*Sag es selbst*“ zwingt das Kind dazu, selbst eine Antwort auf seine Frage zu finden. Der fünfte Fragetyp „*drück dich genauer aus*“ ist der komplexeste Sprechakt, da der Erwachsene eine

Präzisierung fordert, die eine syntaktische Erweiterung verlangt, im Gegensatz zu ‚Denk noch mal darüber nach‘, wo es um eine semantische Präzisierung geht (Siegert & Ritterfeld 2000). **Ziel** der Strategien der Mütter ist es daher die Beiträge des Kindes immer weiter auszudifferenzieren und qualitativ gezielter auf die Fragen zu beziehen, so dass eine höhere Responsivität erreicht wird.

#### *Unterstützungstechniken des erwachsenen Zuhörers im Erzähldiskurs*

Wurde die kindgerichtete Sprache bislang für den Interaktions- und Spracherwerb im Allgemeinen betrachtet – und damit die Gesprächsorganisation sowie die gemeinsame Etablierung lokaler Strukturen in Gesprächen –, sollen nun Unterstützungstechniken des Zuhörers in der Erzählinteraktion fokussiert werden – also das gemeinsame Etablieren globaler Strukturen.

Eltern vermitteln den Kindern nicht nur implizit, welche Geschichten erzählenswert sind (Snow 1977), sondern auch wie diese Ereignisse erzählt werden sollten. Der Erwerb der Fähigkeit selbst erlebte Ereignisse zu erzählen, kann aus Vygotskianischer Perspektive verstanden werden als Internalisierung der Erzählstruktur durch die Kinder auf der Grundlage ihrer frühen ko-konstruierten Erzählungen über vergangene Ereignisse (McNamee 1987, Reese & Fivush 1993, Reese 1995):

„Any higher mental function was external because it was social at some point before becoming an internal, truly mental function. It was first a social relation between two people. The means of influencing oneself were originally means of influencing others or others’ means of influencing an individual (...). Development then does not proceed towards socialization but toward the conversation of social relations into mental functions.” (Vygotsky 1981, 162, 165, zit. n. McNamee 1987). Ausgehend von dieser Perspektive Vygotskys auf die Verinnerlichung und damit das Abspeichern und Erinnern von gemeinsam konstruierten Erzählungen wird deutlich, dass die Art, in der Mütter und Kinder gemeinsam erzählen, die Grundlage für die mentalen Repräsentationen der Kinder über die Ereignisse bilden. Daher erscheint es sinnvoll, die Interaktionsstile von Müttern in Erzählprozessen mit ihren Kindern genauer zu betrachten.

Nicht alle Erwachsenen unterhalten sich in strukturell der gleichen Weise mit Kindern über vergangene Ereignisse. Studien zeigen, dass es unterschiedliche mütterliche Stile in Erzählinteraktionen mit jungen Kindern gibt. Einige Mütter bieten eine große Menge an narrativer Struktur an und verwickeln ihre Kinder in längere Interaktionen. Sie unterstützen die Themenbeibehaltung und die Kohäsion im Diskurs (Wanska & Bedrosian 1985). Andere Mütter führen kürzere Erzähldiskurse, in denen sie oft ihre eigenen Fragen wiederholen und keine Ereignisbeschreibungen anbieten, und damit eben auch weniger an Struktur bieten.

Mütter des ersten Stils werden als erinnernde, elaborative und Themen-entfaltende Mütter bezeichnet, die des zweiten Stils als praktisch erinnernd, repetitive, Themen-springend und weniger elaborative.

Kinder von elaborativen Müttern können häufiger über Vergangenes erzählen und zwar in einer mehr deskriptiven Form. Nach Vygotskys Ansicht über Entwicklung – die McNamee (1987) auf das Erinnern von Ereignissen übertragen hat – sind die Arten der Fragen, die die elaborativen Mütter stellen, und die Arten der Deskriptionen über vergangene Ereignisse, die sie geben, der Auslöser dafür, dass die Kinder auf eine andere Art über die Ereignisse nachdenken, sie besser speichern und diese auch selbstständig nacherzählen können.

Drei Argumente können als Erklärung für die höhere Leistung der Kinder elaborativer Mütter angeführt werden: Erstens erhalten Kinder elaborativer Mütter mehr Informationen zu einem Ereignis, so dass eine bessere Verankerung im Gedächtnis ermöglicht wird. Zweitens kann das Kind den Inhalt und die Organisation der Fragen der Mütter in die eigene Erinnerung überführen. Dadurch denkt und erinnert das Kind das Ereignis in gleicher Weise wie die Mutter. Drittens kann die Art, wie Erwachsene Ereignisse strukturieren, die Art, wie Kinder ähnliche Ereignisse in der Zukunft erinnern und nacherzählen, beeinflussen. Diese Argumente sind jedoch spekulativ und erfordern für ihre Absicherung weitere Forschungen (Fivush & Fromhoff 1988). Eine Unterstützung dieser lässt sich jedoch in der Studie von McCabe und Peterson (1991) finden. Sie fanden heraus, dass Kinder von Eltern mit Themen-entfaltendem und elaborativem Stil längere und detailliertere Narrationen produzierten als es Kinder von themen-springenden Eltern konnten.

Der Schwerpunkt der Zuhöreraktivitäten der Erwachsenen liegt in der Durchführungsphase der Erzähleinheiten. Hier setzen sie vor allem zwei Akzente, sie bestätigen Empfang und Verstehen der Erzählläuerungen und sie bekunden Erwartungen in Bezug auf eine Fortsetzung der Erzählungen. An dritter Stelle steht die Signalisierung von Verstehensproblemen. Gegenüber Dreijährigen bekunden die Zuhörer an erster Stelle Fortsetzungserwartungen und gegenüber den Sechsjährigen Empfang und Verstehen. Das ist eine unmittelbare Reaktion auf die Erzählleistungen, die die Kinder anbieten (Meng 1991).

Weitere Studien zeigen darüber hinaus, dass Mütter und Väter in unterschiedlicher Weise mit ihren Kindern erzählen (Reese & Fivush 1993). Darüber hinaus fanden Reese und Fivush (1993) heraus, dass sowohl Väter als auch Mütter anders mit ihren Töchtern erzählten als mit ihren Söhnen (hierauf wird nicht weiter eingegangen, da dies für die Auswertung keine Relevanz hat).

*Welche Erwerbsmechanismen innerhalb der Diskurse zwischen Eltern und Kindern wirken förderlich?*

In der vorangegangenen Betrachtung des Interaktionsverhaltens von Müttern in Gesprächen mit ihren Säuglingen bzw. Kleinkindern wurden unterschiedliche Unterstützungsstrategien der Mütter herausgestellt:

Ausgehend von der Strategie des Fragens mit dem Ziel der Einbindung des Kindes in die Konversation, über die Strategie der Etablierung von konsistenten Interaktionsroutinen mit dem Ziel der Befähigung des Kindes zur aktiven Sprecherwechselgestaltung, bis hin zu der Strategie der Etablierung verschiedener Fragetypen durch die Mutter mit dem Ziel der qualitativen Ausdifferenzierung und Einpassung der Antworten des Kindes an die vorausgehende Frage.

Bezogen auf Erzählinteraktionen scheint der elaborative Stil von Müttern als eine effektive Unterstützung zu fungieren, da dieser es den Kindern ermöglicht eine größere Menge an Informationen zu dem Ereignis zu liefern und das Erinnern sowie die Strukturierung des Ereignisses in der Erzählung zu bewirken scheint.

Im Folgenden soll es um die Bearbeitung der Frage gehen, wie die Unterstützungsstrategien der Mütter ein Fortschreiten der Entwicklung der Kindern in Richtung der mit den Strategien verbundenen Ziele erreichen.

Hausendorf & Quasthoff (1996) haben hierfür Erwerbsmechanismen herausgearbeitet, die auf das Language Acquisition Support System von Bruner zurückgehen. Da sie diese Erwerbsmechanismen auf den Kontext des Diskurses übertragen, sprechen sie analog von einem Discourse Acquisition Support System. Dieses basiert auf der Annahme, dass erwachsene ZuhörerInnen intuitiv in der Lage sind, kindliche Unzulänglichkeiten in der Kommunikation durch die Übernahme eines erhöhten kommunikativen Anteils zu kompensieren, so dass der Erfolg in jedem Falle gewährleistet ist. Damit ergibt sich die Reorganisation des kindlichen kognitiven Regelsystems nicht aus der Erfahrung des Scheiterns in der Kommunikation, sondern durch die Wirksamkeit des Gelingens der gemeinsamen kommunikativen Aufgabenbewältigung einerseits und der Entwicklungsförderung andererseits.

Damit ermöglicht das Unterstützungssystem einerseits die Sicherstellung des Fortgangs des Erzählprozesses bis zu seinem Ende und andererseits durch die Anpassung der Unterstützung an den Entwicklungsstand des Kindes den Erwerb des Diskursmusters (Hausendorf & Quasthoff 1996, Quasthoff & Kern 2007).

Durch die Betrachtungsweise der Erzählinteraktion als Muster, das sich durch die Setzung von Zugzwängen vornehmlich durch die Mutter und das Bedienen dieser Zugzwänge als

Aufgabe des erzählenden Kindes auszeichnet, wird es möglich die Wirkungsweisen der Aktivitäten der Erwachsenen in ihrer Funktion im Erzähldiskurs zu analysieren.

Dafür können diese Wirkungsweisen in die Kategorien: Anforderung, Demonstration, Überbewertung und Attribuierung eingeteilt werden (Hausendorf & Quasthoff 1996). Eingebettet in die sequentielle Abwicklung des Interaktionsmusters lassen sie sich wie folgt beschreiben:

Durch die Setzung eines globalen Zugzwangs etabliert der Zuhörer eine globale **Anforderung**. Diese kann von dem (Vorschul-)Kind in der Regel noch nicht in vollem Umfang bedient werden. Folgt eine lokale Bedienung dieses Zugzwangs wird sie von dem Zuhörer so behandelt, als ob sie bereits zur Erfüllung des globalen Zugzwangs ausreichend wäre. Es findet somit eine **Überbewertung** statt. Damit gilt der Zug als global erfüllt, die Interaktion kann fortgesetzt werden und ist damit als erfolgreich zu betrachten. „Die Lokalisierung globaler Zugzwänge erscheint im Zusammenhang entwicklungsorientierter Wirkweisen gewissermaßen als eine Verkleinerung der Anforderung“ (Hausendorf & Quasthoff 1996, 311).

Ähnliches zeigt sich für den Einstieg ins Erzählen. Die Erwachsenen produzieren in der Anfangsphase der Erzähleinheiten relativ wenige Äußerungen. Sie versuchen selten die Kinder zum Erzählen aufzufordern. Dies kommt besonders den jüngeren Kindern zugute, da ihnen das Erzählen auf Aufforderung scheinbar besonders schwer fällt. Ein nahezu unabsichtliches Erproben von Elementen einer Tätigkeit scheint notwendig zu sein, bevor ihr willentlicher und auch durch Interaktionspartner auslösbarer Vollzug möglich wird (Meng 1991).

Wird die Anforderung durch das Kind nicht erfüllt, demonstriert der Erwachsene die angemessene Erfüllung der Anforderung. Mithilfe der **Demonstration** stellt er den interaktiven Fortgang durch die Bearbeitung des Jobs sicher. Eine andere Möglichkeit wäre die Verdeutlichung der Anforderung durch eine Explikation. Auf Nicht-Erfüllung kann der Zuhörer jedoch auch Gründe für die Erfolglosigkeit angeben.

Alle Zuhöreraktivitäten sind geleitet von der Einschätzung des Entwicklungsniveaus des Kindes durch den Zuhörer. Das bedeutet, dass die Handlungen des Zuhörers auf der intuitiven **Attribuierung** eines Fähigkeitsniveaus beruhen. Erst auf der Grundlage dieser Einschätzung kann der Zuhörer seine Zugzwänge an die „Zone der nächsten Entwicklung“ des Kindes anpassen, eine angemessene Anforderung auswählen, annehmen, dass nun eine Demonstration erforderlich ist etc. (Hausendorf & Quasthoff 1996, Quasthoff & Kern 2007, vgl. hierzu auch Pellegrini & Galda 1990).

Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Fragen der Eltern direkt und von Natur aus die Entwicklung des Kindes verursachen. Hierzu gehört ganz wesentlich die Fähigkeit des Kindes diese Unterstützung zu nutzen (vgl. Kapitel 10 und 11). Diese Fähigkeit hängt wiederum von den Aufgaben und der Angemessenheit der Hilfen der Erwachsenen ab. Demnach beruht bedeutungsvolle Hilfe auf beiden – dem Erwachsenen und dem Kind (Bruner 1987, McNamee 1987).

#### **4.1.2 Interaktive Kompetenzen des Kindes**

Diese Kompetenzen lassen sich nicht trennscharf von den (global-)semantischen Fähigkeiten abgrenzen, da sich die selbstständige Bewältigung der Erzählstruktur anhand des Inhaltes zeigt. Um dennoch eine Abgrenzung vornehmen zu können, wird hier nur auf das Ausmaß der selbstständig produzierten Inhalte Bezug genommen – oder umgekehrt formuliert auf das Ausmaß der Zuhörerunterstützung - unabhängig davon, welche Inhaltskategorien verwendet werden. „Erzählfähigkeit` misst sich daran, wie groß bzw. wie klein die Anteile sind, die kindliche Erzähler zu dieser gemeinsamen Produktion beitragen. `Entwicklung` von Erzählfähigkeit zeigt sich dann darin, dass die Anteile größer werden, die der kindliche Erzähler zu der gemeinsam hergestellten Erzählung beiträgt.“ (Hausendorf & Wolf 1998, 41). Die Entwicklung der Kompetenz unterschiedliche Inhaltskategorien zu verwenden wird unter Punkt 4.2 näher betrachtet.

Bis zu einem Alter von zwei Jahren dürfen kleine Kinder lautliche Äußerungen in die Interaktion einbringen, wann sie möchten, ohne dass spezielle Turn-taking-Signale eingebracht wurden (vgl. Rutter & Durkin 1987). Ab dem zweiten Lebensjahr ändert sich dieses Muster und das Kind beginnt seine Vokalisationen mit den Äußerungen der Mutter zu koordinieren, so dass es seltener zu Unterbrechungen kommt. Das Kind hat scheinbar gelernt, dass Interaktionen eine Abwechslungsfolge beinhalten, die darüber hinaus nicht beliebig ist, sondern durch Signale angezeigt werden kann (vgl. Punkt 3.1).

Eisenberg (1985 in Sperry & Sperry 1996) hat beschrieben, wie junge Kinder mit 24 Monaten oder jünger häufig an ko-konstruierten Erzählungen partizipieren, indem sie mit Einwortäußerungen, wie Ja oder Nein, auf die Impulse der Bezugspersonen antworten. Etwas später entwickeln die Kinder die Fähigkeit, Informationen außerhalb des Hier und Jetzt selbst zu initiieren. Eine wichtige Entwicklung zwischen zweieinhalb und drei Jahren besteht darin, dass die Kinder nun eine zunehmende Menge an neuen Informationen zu den Erlebnisereignissen mit den Bezugspersonen beitragen (Fivush & Fromhoff 1988, Sperry & Sperry 1996).

Kinder können schon früh eine Reihe von Sprechakten ausführen wie Zustimmung, Ablehnung, Bitte, Direktive, Versprechen etc. Dabei können sie sich an kommunikative

Misserfolge bzw. Erfolge anpassen, so dass sie z. B. Bitten im Kontext variieren können (Hickmann 2003). Dies verdeutlicht, dass Kinder schon früh Zuhörerrückmeldungen berücksichtigen können. Es zeigen sich aber auch deutliche Entwicklungsschritte in der Verwendung sprachlicher Ausdrücke zur Sprechaktmarkierung in verschiedenen Altersstufen. Während jüngere Kinder mehr den Situationskontext für das Verstehen von Sprechakten heranziehen, sind ältere Kinder zunehmend in der Lage sich zur Interpretation auf linguistische Hinweise zu stützen (Hickmann 2003).

Meng (1991) hat in ihrer Studie drei- bis sechsjährige Kinder bei der Realisierung des Kommunikationstyps „Erzählen und Zuhören“ untersucht. Grundlage der Auswertung ist kein eigenes Modell oder Geschichtenschema, sondern die Frage, in welchem Ausmaß Kinder im Kindergartenalter in der Lage sind, an diesem Kommunikationstyp teilzunehmen. Der Maßstab der Bewertung erfolgt auf der Grundlage von Alltagswissen. Es werden drei Standardaufgaben festgelegt: Einleitung, Erzählen (als narrativer Kern), Beendigung (Ernemann & Schröder 2002).

#### *1. Standardaufgabe nach Meng:*

Liegen Erzählabsichten vor, dann gilt für die Dreijährigen und für die Sechsjährigen, dass sie mit den potentiellen Zuhörern abgestimmt werden. Durch Nachfragen, Aufforderung oder zumindest eine Nichtübernahme der Sprecherrolle ratifizieren die Zuhörer das Vorhaben der Kinder. Damit haben die Zuhörer eine Fortsetzungserwartung manifestiert, die der jeweilige Erzähler zu erfüllen hat. Dadurch hat die Verteilung der Rollen in Erzähler und Zuhörer stattgefunden.

Die Realisierung eines genaueren Entwurfs der eigenen Diskurseinheiten hinsichtlich der Struktur und des Umfangs sowie die Verdeutlichung der Darstellungsentwürfe für den Zuhörer, so dass diese darüber entscheiden können, ob sie die Realisierung des jeweiligen Entwurfs als Zuhörer mittragen möchten, sind Kompetenzen, die bei drei- und sechsjährigen Kindern noch nicht erwartbar sind.

#### *2. Standardaufgabe:*

Die beobachteten Kinder verwenden die zeitliche Orientierung bereits mit drei Jahren. Einführungen von Orten, Personen und Gegenständen verwenden die untersuchten Kinder überwiegend in Übereinstimmung mit den kommunikativen Erfordernissen. Wenn jedoch nicht nur bekanntes Wissen beim Zuhörer aktiviert werden soll, sondern Neues geschaffen werden muss, haben auch die älteren Vorschulkinder noch Schwierigkeiten. Damit kann die Antizipation des Hörerwissens, wie es für die selbstständige Bewältigung der Erzählinteraktion erforderlich wäre, noch nicht als gegeben vorausgesetzt werden.

Es zeigt sich, dass die dreijährigen Kinder eher die Ereignisdarstellung auf einen Satz beschränken. Daher handelt es sich eher um eine Mitteilung als um eine Erzählung. Wagner (1986) bezeichnet dies noch als Basissprechakte des Erzählens i. w. S. Das Kind beschreibt, fabuliert, teilt mit etc.

Die Sechsjährigen offenbaren demgegenüber schon relativ häufig Erzählabsichten. Satzübergreifende Diskurseinheiten scheinen nach Meng (1991) ein fester Bestandteil ihrer Kompetenz zu sein.

Ein Vergleich hinsichtlich des Umfangs und Monologizität ergibt folgendes: Bei den Dreijährigen machen Mitteilungen im Umfang eines Satzes noch fast die Hälfte der Ereignisdarstellungen aus. Ein Viertel etwa sind Mitteilungen bzw. Frage-Antwort-Sequenzen, und nur das verbleibende Viertel sind etwas komplexere spontane Ereignisdarstellungen.

Bei den Sechsjährigen sind dagegen  $\frac{3}{4}$  der Ereignisdarstellungen in z. T. bedeutendem Maße komplex und spontan. Damit zeichnet sich ab, dass Zuhörerunterstützung für eine nachvollziehbare Darstellung der Ereignisfolge zwar mit zunehmendem Alter weniger wird, aber dennoch erforderlich bleibt. Damit lässt sich die Erwerbsreihenfolge mit Wagner (a.a.O.) ausgehend von Basissprechakten hin zum dialogischen Erzählen (i. e. Sinne) festlegen. Der nächste Entwicklungsschritt wäre das monologische Erzählen, das aber scheinbar in dieser Alterphase noch nicht zu erwarten ist.

### *3. Standardaufgabe:*

Die kindlichen Erzähler beenden einen kleinen, im Verlaufe des Vorschulalters wachsenden Teil der Erzähleinheiten durch abschlussmarkierende Äußerungen. Damit können sie die Struktur ansatzweise selbstständig schließen.

Hausendorf und Quasthoff (1996) stellen hingegen in ihrer Studie zu Erzählleistungen von (u. a.) fünfjährigen Kindern fest, dass sich in der Abwicklung der einzelnen Erzähljobs ein hoher Bedarf an Zuhörerunterstützung zeigt, da diese jungen Kinder noch nicht in der Lage zu sein scheinen auf einen globalen Impuls hin eine angemessene Abwicklung des Jobs vorzunehmen.

Die Ergebnisse ihrer Studie decken sich insofern mit den Ergebnissen von Meng (1991), als dass auch sie bei ihrer jüngsten untersuchten Kindergruppe, den fünfjährigen Kindern, feststellen, dass diese noch einen hohen Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Relevantsetzung des Inhalts und der Thematisierung aufweisen.

Insbesondere die ersten und letzten beiden Jobs werden nach Hausendorf und Quasthoff (1996) durch die ZuhörerInnen übernommen.

Damit decken sich diese Ergebnisse mit denen von Meng nicht ganz. Diese Diskrepanz lässt dadurch erklären, dass bei Meng Grundbedingungen des Erzählens untersucht werden, wie die Fähigkeit zusammenhängende Aussagen zu tätigen sowie einzelne Ereignisse zumindest in eine temporale Folge zu bringen (Boueke et al. 1995), wobei Hausendorf & Quasthoff (1996) deutlich strengere Maßstäbe anlegen (siehe hierzu Kapitel 2).

#### **4.1.3 Fazit für die Auswertung**

Für die Darstellung des Erwerbs der für Erzählen relevanten interaktiver Fähigkeiten wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass das Interaktionsmuster zwischen Erwachsenen und Kind sich verändert von zunächst lokalen Zugzwängen gesetzt durch den erwachsenen Partner und die lokale, reaktive Bedienung dieser durch das Kind hin zu der Setzung von globalen Zugzwängen durch den Erwachsenen und die immer selbstständigere Bedienung dieser sowie die zunehmend umfangreichere Einbettung der Beiträge in den Diskurs durch das Kind.

Da die Züge der erwachsenen Teilnehmer die nachfolgenden Züge des Kindes beeinflussen, ist eine Betrachtung der Aktivitäten beider Teilnehmer erforderlich.

Zunächst werden die beschriebenen Zuhöreraktivitäten im Hinblick auf die Auswertung mit VANIE zusammenfasst.

Sowohl für die Aufrechterhaltung des Erzähldiskurses als auch als Motor des Erwerbs sind Ausmaß und Qualität der Zuhörerunterstützungen wesentliche Faktoren. Der Stil der Unterstützung hat darüber hinaus einen wesentlichen Einfluss auf das Erinnern von Ereignissen.

Für eine Überprüfung muss aber genau gegenteilig zu einer optimalen Unterstützung vorgegangen werden. Es ist notwendig so wenig Unterstützung wie möglich anzubieten, damit die Kinder zeigen können, zu wie viel selbstständiger Leistung sie schon in der Lage sind (vgl. DO-BINE). Damit sollten die erwachsenen Zuhörer in der Erzählinteraktion nach DO-BINE ausschließlich globale Zugzwänge setzen. Die vorliegende Untersuchung bezieht sich aber auf Kindergruppen, auf die DO-BINE bislang noch nicht ausgelegt ist, so dass eine rein an globaler Zugzwangsetzung orientierte Zuhörerunterstützung möglicherweise nicht ausreicht, um einen Erzählprozess überhaupt in Gang zu setzen oder aufrecht zu erhalten.

Daher scheint es notwendig zu sein, die verschiedenen Anforderungsniveaus, die oben im Rahmen der Unterstützungsmechanismen vorgestellt wurden, wie folgt für die Klassifizierung von Zuhörerturns zu nutzen:

- die Demonstration stellt das geringste Niveau der Anforderung an das Kind dar, weil der Zuhörer hier selbst die Bedienung des eigenen Zugzwangs vorführt. Diese wird im Auswertungsbogen als *Übernahme* bezeichnet.

- Die Aufforderung zu präziseren Informationen bezieht sich explizit auf das zuvor von dem Kind Gesagte und erfragt nur weitere Details. Damit ist die Anforderung etwas höher als bei der Demonstration, weil hier ein Teil der Information vom Kind selbst geliefert werden muss. Diese wird im Auswertungsbogen als **lokal-beschränkender Zugzwang** bezeichnet.
- Die Aufforderung einen Sachverhalt zu beschreiben erfordert bereits die Schilderung eines Ablaufs und damit mehr als nur ein Detail. Somit handelt es sich zwar noch immer um einen lokalen Zugzwang, der allerdings schon etwas anspruchsvoller ist als der oben genannte. Er wird daher als **lokal-weiterführend** bezeichnet.
- Die Aufforderung zur Präzisierung bzw. Weiterführung erfordert die komplexesten Sprechakte mit syntaktischen Erweiterungen, so dass sie über die Satzebene hinausgehen. Sie werden daher als **globale** bezeichnet.

Nachfolgend werden die beschriebenen Kompetenzen des Kindes im Hinblick auf die Auswertung mit VANIE zusammengefasst.

Kinder sind schon früh in der Lage in Gesprächen den Sprecherwechsel (no gap, no overlap) zu beachten und einzuhalten. Darüber hinaus können sie Sprechakte unterschiedlicher Art bilden und sich sowohl für die Produktion als auch für das Verstehen zunehmend auf linguistische Formen beziehen.

Spezifisch auf das Erzählen bezogen können sie ab einem Alter von drei Jahren ihre Erzählabsichten ankündigen und mit dem Zuhörer abstimmen. Dabei fällt es Kindern leichter gemeinsam geteiltes Wissen beim Zuhörer aufzurufen als neues zu etablieren. Dies gelingt auch Sechsjährigen nur mithilfe des Zuhörers.

Der Erwerb der Geschichtenentfaltung verläuft grob von der Äußerung von Basissprechakten, die bei Dreijährigen noch 50 % der Äußerungen ausmachen zum dialogischen Entfalten der Geschichte, wobei mit zunehmendem Alter häufiger schon komplexe Ereignisdarstellungen spontan entwickelt werden (bei Dreijährigen noch 25%, bei Sechsjährigen schon 75 % der Äußerungen) (Meng 1991).

Sechsjährigen Kindern gelingt schon ansatzweise das Abschließen der Erzählstruktur ohne Unterstützung.

Es wird deutlich, dass sich die drei- und sechsjährigen Kinder bei der interaktiven Abwicklung des Erzähldiskurses hinsichtlich des Ausmaßes der Zuhörerbeteiligung unterscheiden und zwar insbesondere hinsichtlich der Entfaltung des Ereignisses. Dazu werden im Auswertungsbogen die Anzahl der selbstständig gelieferten Inhalte der beiden Stuhlkreisvorfälle und die Anzahl der mit Unterstützung gelieferten Inhalte getrennt ermittelt.

## **4.2 Erwerb der Herstellung und Strukturierung von Bedeutungen**

Der Erwerb der Fähigkeiten relevante Informationen über ein Ereignis im Erzähldiskurs zu liefern, diese an der richtigen Stelle im Diskurs zu platzieren und in eine kohärente Struktur einzuordnen, ist Gegenstand des vorliegenden Kapitels. Mit Quasthoff (2009) kann davon ausgegangen werden, dass die Erwerbsfolge dieser globale Kompetenz zunächst bei der Fähigkeit Bedeutungen lokal herzustellen und zu strukturieren beginnt und dann zu der Fähigkeit globale inhaltliche Strukturierungen vorzunehmen weiter verläuft.

Ausgehend von dieser Betrachtungsweise auf die Erwerbsfolge globalsemantischer Kompetenzen erfolgt die Strukturierung dieses Kapitels ebenfalls von den lokalen Fähigkeiten Bedeutungen herzustellen hin zu den globalen Fähigkeiten Bedeutungen in eine kohärente Struktur einzupassen.

In den Kapiteln 2.3.2 und 3.2 wurden bereits globale sowie lokale semantische Aspekte, die für das Erzählen wichtig sind, aufgezeigt, so dass diese als Ausgangspunkte dafür dienen, welche Aspekte für die Beschreibung des Erwerbs herangezogen werden sollen.

Diese lokalen und globalen Aspekte der Bedeutungsherstellung sollen hier noch einmal im Überblick aufgeführt werden, wie sie auch in den Fazits von Kapitel 2.3.2 und 3.2 enthalten sind.

Zu lokal hergestellten Bedeutungen wurden folgende Aspekte zusammengefasst:

- semantisch-konzeptuelles Wissen zu einzelnen Lexemen, Komponentialsemantik zur Aufspaltung der Bedeutung einzelner Lexeme (hier: Verben für den Planbruch),
- kompositionelle Herstellung von Bedeutung von Vollsätzen bzw. kommunikativen Minimaleinheiten.

Globalsemantisch wurden die nachstehenden Aspekte fokussiert:

- verschiedene Arten von Inhaltskategorien,
- kognitive Repräsentationen als Grundlage für die Strukturierung und Verknüpfung von Inhaltskategorien,
- Versprachlichung von Strukturen der Inhalte unter Zuhörerbeteiligung.

Hier werden jedoch nicht alle Aspekte einzeln nacheinander abgearbeitet, sondern die einzelnen Aspekte integrierend zu Komplexen zusammengefasst. Der erste Komplex umfasst die Darstellung des Erwerbs von Fähigkeiten, die eine Ausdifferenzierung einer zu erzählenden Geschichte in einzelne Inhalte ermöglichen. Dabei wird zwischen einer quantitativen und einer qualitativen Ausdifferenzierung der Inhalte unterschieden. Dafür befasst sich dieser Komplex mit semantisch-konzeptuellem Wissen und der kognitiven Verankerung als Grundlage für die Ausdifferenzierung der Inhalte.

Der zweite Komplex bezieht sich auf die Darstellung des Erwerbs der Fähigkeit diese Inhalte in einen größeren, d. h. übersatzmäßigen Zusammenhang zu bringen. Damit umfasst dieser Komplex die Anordnung der Inhalte in der Erzählinteraktion.

#### ***4.2.1 Entwicklung semantisch-konzeptuellen Wissens und kognitive Verankerung***

Die Aneignung sprachlicher Bedeutungen geschieht nicht nur auf der Ebene der Referenz, als Verbindung von gesprochenem Wort und Referenzobjekt, sondern ist in einen Triangulierungsprozess eingebettet, in dem es um eine dreistellige Relation zwischen Kind, Erwachsenen und Objekt geht. Die Gesprächspartner sind also konstitutiv für diesen Prozess, so dass die *interaktive* Ausrichtung wesentlich ist (Zollinger 2000, Andresen 2005, vgl. auch Katz-Bernstein & Subellok 2008). Die Anfänge der Referenzherstellung können in diesem Triangulierungsprozess gesehen werden (de Villiers 2007).

Die Verwendung der Wortbedeutungen bzw. Einwortäußerungen – als kleinste gemeinsame Einheit zwischen *Denken* und Sprechen – in dieser Phase der Entwicklung beschreibt Wygotski (1977) als Prozess, der in entgegengesetzte Richtungen verläuft. Dafür unterteilt er die Sprache in eine Inhalts- und eine Ausdrucksseite (vgl. de Saussure in Linke et al. 2001). Für die materielle Seite verläuft die Entwicklung von einem Wort als satzwertiger Einheit zu der Verbindung von mehreren Worten, also von einem Teil zum Ganzen. Für die semantische Seite verläuft hingegen die Entwicklung vom Ganzen aus und zergliedert sich erst später in Sinneinheiten, in denen die zuvor komprimierten, in Einwortsätzen ausgedrückten Gedanken in eine Reihe einzelner, miteinander verbundener Wortbedeutungen aufgegliedert werden.

Auch Erlebnissituationen werden zunächst noch als Komplexe wahrgenommen, so dass einzelne Handlungen, Personen, Orte oder Gegenstände als zusammen gehörig verarbeitet werden. Dadurch werden nur einzelne Aspekte versprachlicht, die dann stellvertretend für die gesamte Situation stehen sollen. Die Sprache dient dazu aus dem Situationskomplex einzelne Bestandteile herauszulösen, die dann als Figur hervortreten und sich von dem Hintergrund abheben (Andresen 2005).

Das Ereignis wird durch die subjektive Komponente in der Beziehung des Aktanten zu seiner Umwelt zu einem Erlebnis, das der Sprecher dann in seinem Gedächtnis verankert und später auswählt und zu einer Erzählung konstruiert. Beim Erzählen wird dann einmal der eine Aspekt und ein anderes Mal der andere Aspekt hervorgehoben. Alle stehen jedoch stellvertretend für die gesamte Erlebnissituation (Andresen 2005). Was von einem Ereignis versprachlicht wird, ist nicht das Ereignis selbst, sondern die kognitive Repräsentation des Ereignisses, die „kognitive Geschichte“ (Quasthoff 1980, Punkt 2.3.2).

Das Sprechen bewirkt also einen Übergang von der inneren Ebene zur äußeren. Wygotski (1977) betont, dass die Sprache nicht die Widerspiegelung des Gedankenaufbaus sei. Denken strukturiere sich, wenn es sich in Sprache umwandle. Sprache ordnet, bündelt und interpretiert demnach die innere und äußere Welt, zugleich können innere Vorstellungen vermittelt werden (Katz-Bernstein 1998).

Erst die zunehmende Ausdifferenzierung der Wahrnehmung, der Dezentrierung und die oben beschriebene Zergliederung der Situation in Sinneinheiten bewirkt eine Versprachlichung mehrerer Aspekte der Situation. Mehrwortäußerungen stehen nun im Fokus des Erwerbs (Phase III nach Clahsen, Punkt 1.4).

Diese Entwicklung beschreibt die *quantitative Ausdifferenzierung* des Ereignisses bzw. der kognitiven Geschichte (vgl. Quasthoff 1980) in Sinneinheiten (in der Auswertung mit VANIE als „Inhaltskategorie“ bezeichnet).

Davon abgegrenzt werden soll die qualitative Ausdifferenzierung der Inhaltskategorien der kognitiven Geschichte. Für diese ist es notwendig auf die Entwicklung der kognitiven Verarbeitungsfähigkeit und der Bildung mentaler Repräsentationen Bezug zu nehmen. Denn erst auf dieser Grundlage kann die Nennung unterschiedlicher Inhaltskategorien als Leistung unterschiedlicher kognitiver Fähigkeiten interpretiert werden. Dies ist für das Forschungsanliegen dieser Arbeit deshalb wesentlich, weil über die Analyse der Nennung der verschiedenen Inhaltskategorien herausgefunden werden kann, ob Kinder mit SSES ähnliche Inhaltskategorien im Erzählprozess anführen wie die Kinder mit unauffälligem Spracherwerb oder ob sie sich evtl. aufgrund ihrer weiter fortgeschrittenen kognitiven Entwicklung von den sprachlich parallelisierten jüngeren Kindern unterscheiden werden.

#### *Kognitive Verarbeitung und Bildung mentaler Repräsentationen*

Durch den Triangulierungsprozess lernt das Kind nicht nur, dass Gegenstände mit Namen bezeichnet werden, sondern entwickelt auch Handlungsschemata (Organisation und Sequenzialität, Repetition und Generalisierung, Koordination und hierarchische Integration). Auf der Basis von Handlungen werden dann die allgemeinen Kategorien wie Objektpermanenz, Raum, Zeit, Kausalität, die symbolischen Schemata und später die operationalen Strukturen etabliert (Zollinger 2000). Dieses Wissen ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, Skripts über Alltagshandlungen aufbauen zu können. Einen besonderen Stellenwert für das Erzählen hat vor allem der Erwerb der Kausalität. Mit diesem *kognitiven* Entwicklungsschritt hat das Kind gelernt sich von seinen Handlungen zu distanzieren, das Resultat seiner Handlungen zu betrachten und damit Personen und Gegenstände für Handlungsabläufe und Resultate gemeinsam zu betrachten. Es lernt also, dass Personen Verursacher von Handlungen sein können.

Für den Erzählerwerb sind diese kognitiven Entwicklungsschritte deshalb wesentlich, weil sie eine Perspektivierung des Planbruchs ermöglichen (vgl. hierzu Kapitel 3.2). Die Zustandsperspektive erfordert die Fähigkeit das Handlungsergebnis betrachten zu können. Sie kann versprachlicht werden als ‚*Die Erbsen lagen auf dem Boden*‘ oder ‚*Die Kekse waren kaputt*‘. Die Werden-Perspektive erfordert es, das Resultat mit der vorhergehenden Handlung in einen Zusammenhang zu bringen, z. B. mit der Versprachlichung als ‚*Die Erbsen wurden fallen gelassen*‘ oder ‚*Die Kekse wurden zerbrochen*‘. Die verursachende Perspektive erfordert schließlich, dass eine handelnde Person als Verursacher erkannt wird und sowohl mit der Handlung als auch mit dem darauf folgenden Resultat in Verbindung gebracht werden kann, z. B. durch ‚*Die Sabine hat die ganzen Erbsen runter fallen lassen*‘ oder ‚*Die Sabine hat sich auf die Kekse gesetzt*‘. Damit wird deutlich, dass die drei Perspektiven nicht einfache Varianten der Darstellung des Planbruchs sind, sondern als unterschiedlich komplexe kognitive Leistungen in der Verarbeitung der Planbrüche interpretiert werden können.

Die Erkenntnis des zielgerichteten Handelns spielt für das Erzählen eine entscheidende Rolle, weil erst auf der Basis des Verständnisses des Plans der Planbruch als Gegensatzrelation erkannt werden kann. Dies ist der Kern jeder Erzählung. Damit spielen Ziele von Personen in der Struktur von Erzählungen eine wichtige Rolle, weil sie ein organisatorisches Prinzip für Erzählungen bieten und die Ereignisse wie ein Klebstoff zusammen halten, so dass eine kohärente Geschichte entsteht (vgl. Quasthoff 1980, Hedberg & Westby 1993, Lynch & van der Broek 2007). Erst auf dieser Basis kann dann ein Kind erkennen, dass eine zuvor absichtsvoll intendierte Handlung durch ein unvorhergesehenes Ereignis durchbrochen wurde. Die Voraussetzung dafür, einen Planbruch bzw. eine nicht absichtsvolle Wendung in der Handlung zu erkennen, liegt in zwei Schlüsselkompetenzen. Zum einen benötigt das Kind ein Verständnis über regelhafte Abläufe. Die Versprachlichung dieser gibt bereits eine Verarbeitung wieder, also eine eigene Sichtweise auf diese. Bruner (1986) nennt dies die **Präsupposition**, d. h. für ein bestimmtes Ereignis wird unterstellt, dass es so und so ist. Frühe sprachliche Formen zur Verdeutlichung der eigenen Perspektive sind ‚ich/dú‘, ‚hier/dá‘, ‚komm/geh‘ (de Villiers 2007, vgl. hierzu auch Komponentialsemantik Kapitel 3.2).

Diese ermöglicht dem Kind das Erkennen von dramatischer Unausgeglichenheit oder Krisen. Luciarelo (1987) nennt dies die **Diskontinuität**. Zum zweiten muss das Kind durch den Bruch in der Kontinuität eine Erklärung für diese finden und dafür die **Subjektivität** des Akteurs berücksichtigen, wie innere Pläne, innere Reaktionen auf Missgeschicke etc. (Luciarelo, Bruner 1989, Hedberg & Westby 1993, vgl. auch Johnson et al. 2007). Auf diese Weise interagieren Diskontinuität und Subjektivität miteinander (Luciarelo 1987). Bruner führt hier darüber hinaus multiple Perspektiven ein, d. h. verschiedene Sichtweisen werden präsentiert als eine Serie von z. T. überlappenden Sichtweisen. Dies kann übertragen auf das

in der Untersuchung genutzte Stuhlkreisgeschehen die Antizipation des Missgeschicks durch die Kinder sein, die voraussetzt, dass die Kinder den inneren Plan der Erzieherin, deren innere Reaktion und ihre eigene äußere Reaktionen und die der Erzieherin zusammenbringen können (Bruner nach Astington 1990).

Dreijährige Kinder können noch nicht erkennen, dass die Erzieherin sich nicht absichtlich auf die Kekse gesetzt hat und dass diese nicht wusste, dass Kekse auf dem Stuhl standen. Weil sie selber gesehen haben, dass Kekse auf den Stuhl gestellt wurden, gehen sie davon aus, dass die Erzieherin dies auch gewusst haben muss. Sie besitzen zwar schon mentale Repräsentationen von der Wirklichkeit. Sie unterstellen aber diese Repräsentation für alle anderen Personen auch (vgl. „false-belief-Experiment“, de Villiers 2007). Die Dreijährigen haben noch nicht die darüber hinausgehende Einsicht, dass diese Repräsentationen über Wirklichkeit wie auch die Handlungsintentionen bei verschiedenen Menschen unterschiedlich sein können, weil sie noch kein Modell von dem Bewusstsein über die Realität von jemand anderen haben. Somit können sie die Geschichte nicht gleichzeitig in der Landschaft der Handlung und in der Landschaft des Bewusstseins erzählen (Astington 1990). Damit haben diese jüngeren Kinder die Einsicht, dass sie wie alle anderen Menschen auch auf der Basis mentaler Repräsentationen, Vorgänge und Zustände handeln. Damit haben sie Repräsentationen der 1. Ebene gebildet. Sie haben aber über diese Repräsentationen noch keine Repräsentationen aufgebaut, also solche 2. Ebene (Andresen 2005), so dass sie das Wissen (der ersten Repräsentationsebene) noch nicht selbst zum Gegenstand des Nachdenkens machen können.

Die Veränderung, die sich im vierten Lebensjahr vollzieht, besteht darin, dass die Kinder dagegen schon Repräsentationen über Repräsentationen aufgebaut haben (2. Ebene), sowohl ihrer eigenen als auch der anderen Handlungspartner (Astington 1990).

Um zwischen einer absichtlichen und einer versehentlichen Handlung (Setzen auf die Kekse) zu unterscheiden, müssten die Kinder auf der zweiten Ebene agieren und die mentalen Prozesse der ersten Ebene zum Gegenstand machen können. Daher können Kinder mit vier Jahren falsche Annahmen verstehen und akkurate Vorhersagen zu dem Verhalten anderer in der realen Welt machen (Astington 1990)

Nur wenn Kinder auf der 2. Ebene agieren, dann können sie antizipieren, wie andere Menschen auf der Grundlage ihres spezifischen Wissens, ihrer mentalen Voraussetzungen handeln (dann können sie zum Beispiel die Erzieherin davor warnen, sich auf den Stuhl zu setzen) (vgl. Andresen 2005).

Lynch und van der Boerg (2007) fanden heraus, dass Kinder im Alter von sechs Jahren sensitiv für den Stellenwert von Zielen von Personen in Erzählungen sind, und sich in

anspruchsvollen kognitiven Prozessen betätigen, während sie einer Erzählung zuhören und kohärente mentale Repräsentationen von dieser ausbilden. Luciarello (1987) nimmt sogar an, dass Brüche als narrative Trigger wirken, die es Kindern ermöglichen, wenn sie einmal auf Nichtregelmäßiges gestoßen sind, die Landschaft des Bewusstseins in ihrer Geschichte mit zu berücksichtigen. Somit wird der Verlauf der Geschichte mit dem inneren Zustand des Protagonisten verbunden.

Nelson (1996) hat ein Modell über die Veränderung mentaler Repräsentationen im Verlauf der kindlichen Entwicklung aufgestellt. Hierin erklärt sie, wie die Kinder unter Einbezug von Sprache den eben beschriebenen Wechsel von Repräsentationen erster Ebene auf solche zweiter Ebene vollziehen können. Gerade der Einbezug der Sprache lässt dieses Modell für die hier vorliegende Untersuchung zwischen Kindern mit und ohne SSES wesentlich erscheinen, da dieser kognitive Entwicklungsschritt nur durch Interaktionen erworben werden kann, so dass es kurz beschrieben werden soll.

Nelson (1996) nimmt eine Abfolge von 4 Stufen an, deren Erwerb bis ca. zum 5. Lebensjahr andauert. Auf der *ersten Stufe* (bis zum Ende des 2. Lebensjahres) werden Repräsentationen auf der Grundlage direkter Erfahrungen in nonverbaler Form abgespeichert. Dabei werden Ereignisrepräsentationen und mimetische Repräsentationen (intentionale Handlungen) unterschieden.

Auf der *zweiten Stufe* (bis zur Mitte des 3. Lebensjahres) können mentale Repräsentationen z. T. in Sprache überführt werden, so dass Mitteilungen über eigene Erfahrungen möglich sind (vgl. Punkt 4.1.2). Repräsentationen bleiben in diesem Alter an direkte Erfahrungen gebunden, so dass sie nicht durch verbale Äußerungen anderer verändert oder gebildet werden können (Skriptwissen) (Andresen 2005).

Auf der *dritten Stufe* (bis zum Ende des 4. Lebensjahres) kann das Kind dann Teile sprachlicher Repräsentationen verarbeiten und in seine eigenen Repräsentationen integrieren. Somit können von einer erzählten Geschichte mentale Repräsentationen über Inhalte aufgebaut werden. Dabei kann das Kind aber noch nicht zwischen dem eigenem Wissen und dem Wissen anderer unterscheiden (s. o. 1. Repräsentationsebene der Theory of Mind). Die Kinder können keine zwei Perspektiven auf einen Sachverhalt einnehmen. Das alte Wissen der alten Perspektive wird mit Einnahme der neuen Perspektive überschrieben. Für ein Nebeneinander beider Perspektiven ist Sprache erforderlich.

Mit der *vierten Stufe* (ab Ende des 4. Lebensjahres) entstehen erstmals sprachlich kodierte mentale Repräsentationen. Es bestehen nun sprachliche und nichtsprachliche Repräsentationsformen nebeneinander. Das Kind kann dadurch den Unterschied zwischen eigenem Wissen und dem Wissen anderer erkennen und einander gegenüberstellen (vgl. 2. Ebene der Theory of Mind) (Andresen 2005).

Dieses Modell ist für die Untersuchung dieser Arbeit deshalb wesentlich, weil Nelson in diesem die Bedeutung der Sprache für den Erwerb der mentalen Repräsentationen über Ereigniswissen herausstellt. Erst, wenn Sprache in die Bildung der Repräsentationsformen miteinbezogen wird, ist es dem Kind möglich zwischen dem eigenen Wissen und dem Wissen anderer zu unterscheiden. Denn mit fortschreitender Fähigkeit Sprache zu verarbeiten, ist das Kind in der Lage, das rein sprachlich übermittelte Wissen über Gedanken und Gefühle anderer in seine Repräsentationen zu integrieren, so dass es erkennt, dass Wissen über Situationen, Einstellung und Gefühle dazu nicht bei allen Personen gleich sind. Dieses Wissen ermöglicht es einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, ein Informationsdefizit bei dem Gegenüber zu antizipieren und innere Zustände anderer in Dialogen zu versprachlichen.

Diese Entwicklung wird sich direkt auf die Verwendung der unterschiedlichen Inhaltskategorien auswirken, die sich auf innere Zustände, Gedanken und Gefühle anderer beziehen. Wenn Kinder mit SSES diese Inhaltskategorien in ihren Erzählinteraktionen versprachlichen, dann kann angenommen werden, dass sie über diese sprachgebundenen Repräsentationsformen verfügen. Weiterhin kann angenommen werden, dass Kinder mit SSES aufgrund der individuellen Ausprägung ihrer sprachstrukturellen Schwierigkeiten diese Repräsentationsformen im Verlauf ihrer Entwicklung in je unterschiedlichem Maße aufbauen, aber nicht in vollem Umfang.

Ausgehend davon kann angenommen werden, dass die Kinder mit SSES in dieser Untersuchung mehr Inhaltskategorien über innere Zustände anderer produzieren sollten als die jüngeren Kinder, die diese Repräsentationsformen noch nicht aufgebaut haben. Falls die Repräsentationen aber unvollständig sind, sollten dann die Kinder mit SSES weniger dieser Kategorien bilden können als die untersuchten gleichaltrigen Kinder mit unauffälligem Spracherwerb.

Um dieses Wissen über innere Zustände anderer in eine Geschichte integrieren zu können, ist eine Strukturierung einer Geschichte auf zwei Ebenen erforderlich: Zum einen müssen alle Propositionen auf das zentrale Thema ausgerichtet sein und zum anderen müssen sie die innere Perspektive der Handelnden berücksichtigen. Zwei Aktivitäten miteinander simultan zu verbinden ist sehr anspruchsvoll und wird als Meilenstein operationalen Denkens angesehen (Hedberg & Westby 1993). Kinder im präoperationalen Stadium (wie es für Vorschulkinder anzunehmen ist) können sich nur auf ein Konzept zu einer Zeit konzentrieren (Naremore et al. 1997). Daher ist es nicht erwartbar, dass Vorschulkinder gleichzeitig logische Beziehungen zwischen Ereignissen einerseits und die Beziehung zwischen den Gedanken oder Intentionen von Handelnden und deren Handlungen andererseits berücksichtigen können.

Damit ist für die Untersuchung in dieser Arbeit erwartbar, dass die Kinder diese Inhaltskategorien entweder noch losgelöst, d. h. ohne eine Einbettung in die Gesamtstruktur der Geschichte liefern, oder für deren Nennung auf die Unterstützung des Zuhörers angewiesen sind. Relevant für die Analyse wäre in diesem zweiten Fall, ob sich diese Inhaltskategorien überhaupt evozieren ließen, oder ob diese trotz Zuhörerunterstützung nicht geliefert werden können.

*Welches sind nun die Erwerbsmechanismen, die den Erwerb von Weltwissen, dessen kognitive Verarbeitung und Repräsentation sowie die interaktive Anwendung begünstigen?*

Als Motor der Entwicklung betrachtet Nelson (1996) zum einen die wachsende Komplexität der Repräsentationen einer Ebene, die dann den Übergang in die folgende Ebene ermöglichen. Zum anderen ermöglicht das monologische Erzählen vor dem Einschlafen eine Ereignisorganisation und damit auch die Speicherung. Durch das häufige Wiederholen von Ereignissen lernt das Kind die abstrakten Bestandteile kennen und kann daraus Skripts ableiten. Bestehende Skripts wirken auf die Wahrnehmung und Organisation von Ereigniserfahrungen zurück, so dass neue Erfahrungen zur neuen Reorganisation von Skripts beitragen (vgl. Andó 2008 in Kapitel 2.3.2). Diese führt zur Ausdifferenzierung und damit Umstrukturierung der mentalen Repräsentationen, so dass damit die Voraussetzung für die nächste Ebene gegeben ist.

Als primären Erwerbsmechanismus für die beschriebenen kognitiven Fähigkeiten sieht Nelson den mütterlichen Interaktionsstil (Andresen 2005, näheres hierzu siehe Kapitel 4.1). Wie wesentlich das Verhalten der Bezugspersonen vor, während und nach einem Ereignis das Erinnerungsvermögen und den Erzählstil der Kinder mit beeinflussen kann, zeigen zwei Studien. Tessler (1986, in Nelson 1993) und Engel (1986, in Nelson 1993) kamen in ihren Studien beide zu dem Ergebnis, dass ein narrativer Stil förderlich für das Erinnerungsvermögen ist. Der narrative Stil während des Ereignisses förderte das spätere Erinnern an mehr Details. Kinder elaborativ orientierter Mütter hatten nach sechs Monaten ein besseres Erinnerungsvermögen an Episoden als Kinder pragmatisch orientierter Mütter. Durch die narrative Form konnte „die Erinnerung als kohärentes Ganzes“ (Nelson 1993, 211) gespeichert werden.

McCabe & Peterson (1997) fassen diesen Einfluss noch präziser, in dem sie feststellen, dass die spätere Verwendung spezifischer Inhaltskategorien der Kinder von dem Scaffoldingverhalten der Eltern beeinflusst wird. Die Studie führte zu dem Ergebnis, dass, wenn Eltern in gemeinsamen Erzählungen mehr Kontextinformationen erfragen als z. B.

Ereignisfolgen, die Kinder dieser Eltern dann auch eher diese Settinginformationen gegenüber nicht direktiven Zuhörern in spontanen Erzählungen verwenden als andere Informationen.

Ein wichtiges „Übungsfeld“, in dem Geschichten auf der Grundlage kognitiven Wissens (Skripts) im handelnden Umgang und in interaktiver Auseinandersetzung mit anderen erprobt werden können, ist das Spiel. Es soll hier als weitere Erwerbsressource kurz in den Blick genommen werden. Schlüsselpunkt ist, dass sich Spiele–Symbol- und Rollenspiele–direkt auf narrative Szenarios beziehen (Nicolopoulou 2005). Fantasiespiel und Geschichtenerzählen werden als komplementäre Modi narrativer Aktivitäten betrachtet und zwar auf einem Kontinuum zwischen diskursiver Exposition von Narrationen im Geschichtenerzählen und ihrer Darstellung im Fantasiespiel. „Play (.) is story in action, just as story telling is play put into narrative form.“ (Paley 1990, 8). Spiel und Erzählen sind also komplementäre Ausdrucksformen symbolischer Imaginationen (Nicolopoulou 2005, Sachs et al. 1984). Fleisher Feldmann (2005) erklärt die Überschneidungen von Spiel und Narration damit, dass diese wesentliche Muster bzw. Strukturen in der Art ihrer mentalen Repräsentation gemeinsam haben, denn beide beziehen sich bereits auf eine verarbeitete und damit subjektive Formen von Wirklichkeit (vgl. auch Johnson et al. 2007).

Engel (2005) unterscheidet für diese subjektive Form zwei Welten der Fiktion, das „what is“ und das „what if“. Die fiktive Welt von plausiblen Nachahmungen, die das alltägliche Leben simulieren, ist das „what is“ und die fiktive Welt mit eher fantastischen Möglichkeiten wird als „what if“ bezeichnet. Die Verwendung des narrativen Rahmens im Fantasiespiel ermöglicht es die Reichweite dieser psychologischen Welten zu erweitern. Wesentlich hierfür ist der auch in dieser Entwicklungsphase stattfindende Wechsel zu verbalen Geschichten. Kinder (mit ca. drei Jahren) sind nun zunehmend in der Lage zwischen den Welten von „what is“ und „what if“ einen Kontrast zu etablieren, zu vergleichen und die Grenzen dazwischen zu überqueren (Engel 2005, Lempp 1992). Soziale Rollenspiele unter Gleichaltrigen machen es erforderlich, dass Kinder miteinander kommunizieren und verhandeln, um eine fiktionale Welt zu kreieren (Sachs et al. 1984, Andresen 2005, vgl. auch 3. Repräsentationsebene nach Nelson 1996).

Es hat sich ein deutlicher Einfluss von Spiel auf die strukturelle Organisation von Erzählungen gezeigt (vgl. Galda 1984). In der Studie von Ilgaz & Aksu-Koc (2005) wurde deutlich, dass die Kompetenz zur Herstellung struktureller Komplexität in Abhängigkeit von der zuvor durchgeführten Spielhandlung und dem Alter der Kinder ansteigt. Die Narrationen vierjähriger Kinder wiesen nach einer Spielhandlung eine episodische Struktur mit einer temporal-kausalen Ordnung auf. Diese wäre sonst in diesem Altersbereich noch nicht zu erwarten (vgl. Punkt 4.1.2). Erst fünfjährige Kinder produzierten eine solche Struktur direkt nach einer Elizitierung. Auch im Spielverhalten zeigen fünfjährige Kinder mehr

Strukturierungskompetenzen. Bei ihnen zeigt sich, dass sie innerhalb eines Rollenspiels in der Lage sind, häufiger strukturierte Handlungssequenzen auszuführen als jüngere Kinder. Es zeigte sich jedoch keine übergeordnete Handlungslinie, die sämtliche verschiedene Handlungen zu einem Plot verband (Sachs et al. 1984, Pellegrini 1982). Die Entwicklung einer kohäsiven Geschichte war noch begrenzt durch den Mangel an gemeinsam geteiltem Wissen und die Tendenz Handlungen den Objekten unterzuordnen statt die Objekte als Unterstützungen für die Etablierung einer Handlungsfolge zu nutzen. Trotzdem fanden sich Episoden im Spiel der fünfjährigen Kinder, die integrierte Handlungssequenzen erkennen ließen (Sachs et al. 1984, Pellegrini 1985). Dabei ist das Spiel von fünfjährigen Kindern auch dann fortgeschrittener als bei jüngeren Kindern, wenn der Spielkontext wenig strukturiert ist (Pellegrini 1985).

Die Quelle der Varianz in der Qualität von Spielverhalten wird in der Effektivität gesehen, wie Kindern im Spiel miteinander kommunizieren. Fünfjährige waren ziemlich erfolgreich darin verbal zu verhandeln und Kompromisse zu finden, so dass Uneinigkeiten beigelegt werden konnten. Dies zeigt insbesondere eine Zunahme *interaktiver* Fähigkeiten, da die Kinder nun kompetenter die Bedürfnisse des Gegenübers in gemeinsamen Handlungen (also auch Sprachhandlungen) berücksichtigen können (vgl. 4. Repräsentationsebene nach Nelson). Dies ist eine wichtige Grundlage für die nächste kognitiv anspruchsvollere Aufgabe, die Zuhörerbedürfnisse für das Elaborieren einer Geschichte antizipieren zu können, um eine verständliche Geschichte zu produzieren und dies zunehmend selbstständig zu bewältigen.

#### **4.2.2 Anordnung der Informationen in der Erzählinteraktion**

Modelle darüber, welche Elemente eine Erzählung konstituieren und wie diese typischerweise in Erzählungen angeordnet sind, wurden bereits in Kapitel 2 kurz vorgestellt. Hier soll es darum gehen, diese im Hinblick auf den Erwerb über die Strukturierung der Inhalte der Geschichte zu betrachten. Jetzt wird die Anordnung der Informationen innerhalb des Jobs ‚Elaborieren‘, in dem der Ablauf der Ereignisse entfaltet wird, betrachtet.

In verschiedenen Untersuchungen wurden in etwa ähnliche Abfolgen im Erwerb der Anordnung der Elemente herausgestellt (Boueke et al. 1995, Schelten-Cornish 2002, 2008, McCabe 1996, Hausendorf & Quasthoff 1996, Meng 1991, und andere). Unterschiede zeigen sich in den Ergebnissen dieser Untersuchungen bezüglich der Altersangaben oder der ermittelten Komponenten der Geschichten, die zum einen auf ihre unterschiedlichen theoretischen Positionierungen und zum anderen auf unterschiedliche Erhebungsmethoden zurückzuführen sind.

Da eine ausführliche Gegenüberstellung und Diskussion der einzelnen Studien hinsichtlich der genannten Einflussfaktoren zu weit führen würden, werden im Folgenden die den Studien

zu entnehmenden „Meilenstein“ der Entwicklung herausgestellt. Dabei wird zur Einteilung der Phasen im Wesentlichen das Erwerbs-Modell von Boueke et al. (1995) für die Gliederung übernommen. Allerdings wird es um die Erkenntnisse anderer Studien erweitert und da die Studie von Boueke et al. (1995) als jüngste Kindergruppe Fünfjährige untersucht, werden für diese Untersuchung noch zwei Phasen voranstellt.

Da Becker (2001) einen erheblichen Einfluss von Erzählanlass und Erzählform auf die Erzählleistung von Kindern im Vor- und Grundschulalter herausgestellt hat, müssen die in den Studien angegebenen Altersangaben mit Vorsicht interpretiert werden und können nur als grobe Anhaltspunkte dienen.

***Skriptartige Darstellungen (2 Jahre):*** Mit zweieinhalb Jahren sind die Kinder schon weniger von dem Scaffolding der Erwachsenen abhängig als jüngere Kinder. Die Hälfte ihrer Beschreibungen beinhaltet neue Informationen, die darauf folgenden Äußerungen müssen nicht mehr gepromptet werden. Meistens geht es jedoch um vertraute Ereignisse (Skripts) und nicht um einzigartige. Auf diese Weise können Kinder an Gesprächen über vergangene Ereignisse teilnehmen ohne spezifische Informationen zu einem bestimmten Ereignis erinnern zu müssen. Routinen und vertraute Aktivitäten in Gesprächsabläufen reichen für eine erfolgreiche Teilnahme aus. Eisenberg (1985) nimmt daher an, dass Kinder erst die Struktur von Ereignissen und den darin auftretenden Handlungen lernen, bevor sie über bestimmte Ereignisse sprechen.

***„Haufen“-Darstellung (3 Jahre):*** Nach Stein und Albro (in Bamberg 1987) kann bereits für Kinder im Alter von drei Jahren ein rudimentäres Wissen, das für die Fähigkeit Geschichten zu erzählen relevant ist, angenommen werden. Sie sind in der Lage zur zeitlichen Dezentrierung, d. h. selbst initiiert eine mentale Zeitreise vorzunehmen und sich auf Ereignisse aus der Vergangenheit und der Zukunft zu beziehen (Busby & Suddendorf 2005), wobei zu berücksichtigen ist, dass frühe erzählähnliche Versuche sehr junger Kinder unmittelbar zurückliegende Ereignisse berücksichtigen (Eisenberg 1985, Peterson & McCabe 1991, Nelson 1993, Sperry & Sperry 1996).

Bei dreijährigen Kindern weisen die Geschichten noch kein zentrales Thema auf. Die Kinder kombinieren zwei Ereignisse und die Elemente werden unverbunden aneinander gereiht. Damit weisen sie eher einen Mitteilungscharakter auf (Meng 1991). Sie werden als „heap“ (Applebee 1978, Naremore et al. 1997) oder „leap frogging“ (McCabe 1996) bezeichnet.

Kamiloff-Smith (1987) erklärt diese einzelheitliche Darstellung damit, dass die Kinder noch ganz am Stimulus orientiert sind (Prozedurale Phase).

**Isolierte Darstellung (4-5 Jahre):** Die Geschichten der Kinder beinhalten nun ein Thema. Es gibt einen zentralen handelnden Charakter, ein Setting und etwas Unerwartetes (also einzelne Geschichtenteile). Dies lässt deutlich werden, dass Skriptwissen zu dem Ereignis vorhanden ist und die Kinder darüber hinaus die Diskontinuität in ihren Geschichten berücksichtigen, die für die Abweichung von alltäglichen Abläufen auf Skriptebene erforderlich ist. McCabe (1996) nennt diese Art des Erzählens „End at High-point-Narrative“, da die Kinder mit dem Höhepunkt die Geschichte beenden. Somit ist die Erzählung aber noch unreif und es fehlen noch für das Verständnis des Zuhörers wesentliche Informationen (McCabe 1996).

Applebee (in Naremore et al. 1997) beschreibt ähnliche Fähigkeiten. Allerdings wird noch nicht die Existenz eines echten Plots angenommen, da vermutet wird, dass die Kinder die Motivationen und Ziele der Charaktere noch nicht nachvollziehen können. Dies scheint die Annahmen über den Zusammenhang der Denkentwicklung und der Strukturierung einer Geschichte zu bestätigen, die proklamieren, dass sich die Kinder für die gleichzeitige Berücksichtigung der Struktur und zusätzlich der Perspektive der Handelnden im Stadium des operativen Denkens befinden müssen. Daher ist anzunehmen, dass die Kinder zwar schon in der Lage sind, punktuell/lokal die Perspektive von Handelnden zu übernehmen, diese jedoch noch nicht gleichzeitig in die globale Strukturierung der Geschichte einbeziehen können.

Damit fehlt den Kindern zum einen die Möglichkeit zur Herstellung einer übergeordneten, globalen Struktur, aber auch die Fähigkeit zur Herstellung lokaler Referenz. Dem entsprechend ist die Art des Vorgehens beim Erzählen charakterisiert durch das unverbundene Aufzählen von Ereignissen. Es gibt keine kausalen Effekte oder logischen Verknüpfungen (Applebee nach Naremore et al. 1997) oder Weiterentwicklungen der Handlung (Schelten-Cornish 2002, 2008).

**Lineare Verkettung (5-7 Jahre):** Während die Erwerbsunterschiede zwischen dreijährigen und vierjährigen Kindern mehrheitlich in der Erweiterung der Textlänge deutlich wird, ist bei Kindern mit fünf Jahren die Häufigkeit, in der bestimmte Inhaltskomponenten auftreten, entscheidender. Damit ist hier der qualitative Zuwachs ausschlaggebender (Umiker-Sebeok 1979). Die Kinder produzieren kurze, aber vollendete Geschichten mit einem Planbruch, einem Lösungsversuch und einer Konsequenz (vgl. auch Wagner & Steinsträter 1989). Sie verwenden bereits Orientierungen (Namen, Beziehungen), das Auftreten dieser steigt aber noch mit dem Alter. Evaluationen treten schon sehr häufig auf (Modifizierungen, expressive Bewertung, Wiederholung, innere Zustände und Aufnahme von Dialogen). Der Grad der Integration dieser in die Gesamtstruktur sowie die Häufigkeit der Verwendung entwickelt sich mit dem Alter noch weiter (Ukrainetz et al. 2005).

Kamiloff-Smith (1987) erklärt diesen Entwicklungsschritt damit, dass die Kinder nun aufgrund ihres zunehmenden Weltwissens sowie der Erwartungen darüber, wie Geschichten aufgebaut sind, Top-Down-Kontroll-Prozesse nutzen können, so dass sie einen Gesamtzusammenhang herstellen können (metaprozedurale Phase). Allerdings werden nun weniger Details verwendet als noch in der prozeduralen Phase. Das zeigt, dass das Kind eine Repräsentation über eine Geschichte aufgebaut hat, wie Nelson sie für die 4. Stufe in ihrem Modell festgestellt hat.

Auf lokaler Ebene können schon Informationen aneinander gefügt werden, wobei sich die Anordnung an der sachlichen Abfolge des Ereignisses (temporale Abfolge) orientiert (Boueke et al. 1995, Applebee in Naremore et al. 1997, Quasthoff 2009). Das Urteilen über die **kausale** Bedeutung von temporal aufeinander folgenden Handlungen entwickelt sich in diesem Alter, so dass dadurch diese Verknüpfung formalsprachlich mithilfe von Konjunktionen oder Nebensatzkonstruktionen auftritt (McCormack & Hoerl 2007, Schelten-Cornish 2002, 2008) (zu Arten der Kausalität und deren Erwerb vgl. Punkt 4.3).

Die typischen Zuhöreraktivitäten bestehen darin, den Erzähler zum globalsemantischen kohärenten und vollständigen Elaborieren des Vorfalls zu steuern. Das Diskursmuster des Dramatisierens kann von Vorschulkindern noch nicht übernommen werden. Sie verwenden zwar schon isoliert auftretende Formen von direkter Rede, da ihnen aber noch das globalstrukturelle Konzept von Erzählungen fehlt, kann diesen Formen auch noch keine globalstrukturelle Funktion zugewiesen werden.

**Strukturierte Darstellung (Schulalter):** Hier zeigt sich eine hierarchische Strukturierung der satzübergreifenden Einheiten. Es besteht nicht mehr länger eine Orientierung an der zeitlichen Abfolge, sondern an dem erzählspezifischen Strukturierungsmuster - wie dem Planbruch oder Höhepunkt der Erzählung (Quasthoff 2009). Die Ereignisfolgen sind damit episodisch markiert und strukturiert (Boueke et al. 1995, Applebee in Naremore 1997). Dieser Entwicklungsschritt ist nur bei kompetenten Erzählern im konkretoperationalen Stadium der kognitiven Entwicklung zu erwarten (siehe oben). Schulkinder verwenden häufig Setting, Planbruch und Konsequenzen (Basiskategorien). Ältere Kinder schließen Details bezüglich weiterer Bemühungen von Handelnden und Abschlüsse mit ein. Innere Reaktionen und Pläne finden sich nach Naremore (et al. 1997) selten in Geschichten von Kindern unter 10 Jahren.

Diese Fähigkeit einen globalen Zusammenhang herzustellen und zugleich auch relevante Details zu berücksichtigen, nimmt Kamiloff-Smith (1987) für die interaktionale Phase an. Den Kindern gelingt es nun eine Integration aus stimulusorientierten und Top-Down-

Kontrollprozessen vorzunehmen. Schelten-Cornish (2002, 2008) gibt sie jedoch schon fakultativ für diese Altersklasse mit an.

Weitere Entwicklungsschritte, wie sie im Verlauf der Schulzeit zu erwarten sind, werden hier nicht weiter aufgeführt. Es soll lediglich deutlich werden, dass die Entwicklung hier nicht endet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sechsjährige Kinder in der Lage sein sollten, die Inhaltskategorien: Setting, Planbruch und Resultat oder Konsequenz in ihren Geschichten zu berücksichtigen. Diese werden daher als Basiskategorien bezeichnet.

Die temporale Abfolge der Erzählung (zumindest) eines Vorfalls sollte den tatsächlichen Begebenheiten entsprechen, d. h. die Basiskategorien sollten auch in der genannten Reihenfolge auftreten. Abweichungen müssten formalsprachlich kenntlich gemacht werden (hierzu siehe Punkte 3.3 und 4.3).

#### ***4.2.3 Fazit für die Auswertung:***

Zusammenfassend lassen sich folgende Hauptergebnisse ableiten:

- Kognitive und interaktive Fähigkeiten interagieren für den Erwerb der Erzählfähigkeiten miteinander.
- Auf der Grundlage der Ausdifferenzierung der Wahrnehmung und Verarbeitung und Repräsentation findet eine quantitative Ausdifferenzierung der Anwendung verschiedener Inhaltskategorien statt.
- Die mentalen Repräsentationsformen dienen als Grundlage für das Erinnern von Inhalten und im zweiten Schritt für die Rekonstruktion von Inhalten zu einer Geschichte. Die Repräsentationen können nur über die Analyse der Anzahl der Inhaltskategorien in die Auswertung aufgenommen werden.
- Auf der Grundlage der Entwicklung der Theory of Mind und der Denkentwicklung findet eine qualitative Ausdifferenzierung der Inhaltskategorien statt. Dadurch, dass die hierfür erforderlichen Wissensstrukturen sprachgebunden sind, kann angenommen werden, dass Kinder mit SSES diese nicht in vollem Umfang ausbilden, so dass sie sich in der Versprachlichung dieser Inhaltskategorien sowohl von den jüngeren Kindern, die noch über keine sprachlich kodierten Repräsentationen verfügen, als auch von den altersgleichen Kinder mit unauffälligem Spracherwerb unterscheiden, die über vollständige Repräsentationen verfügen sollten.
- Es wurden drei wesentliche Erwerbsmechanismen ausgemacht: Monologe vor dem Einschlafen, dialogische Rekonstruktion von Ereignissen und Spiel. Sie haben zwar keine

direkte Entsprechung in dem Auswertungsbogen, der für die Untersuchung erstellt wurde, aber sie sind eine wichtige Grundlage für die anschließende Förderung.

- Für den Erwerb der Erzählfähigkeiten kann trotz Unterschieden in der Literatur ein grober Entwicklungsverlauf in fünf Phasen nachgezeichnet werden: von a) skriptartigen Darstellungen, zu b) Themenungebundenen Basissprechakten als „Haufen“ Darstellungen, zu c) thematisch orientierten Erzählungen, die mit dem Höhepunkt enden, als isolierte Darstellungen, zu d) linearen Verkettungen von Basiskategorien und schließlich e) Darstellungen mit Episodenstruktur.

Diese Ergebnisse fließen wie folgt in den für die Untersuchung erstellten Auswertungsbogen ein:

Aufgrund der qualitativen Ausdifferenzierung der Inhaltskategorie ist es notwendig die Tabelle für die Auswertung der globalesemantischen Dimension, wie sie in Kapitel 2.3.2 vorgestellt wurde, um die folgenden Inhaltskategorien zu erweitern.

Inhalteskategorien	Erbsenvorfall	Keksvorfall
innerer Plan der Erzieherin 1		
Betonung der Unwillkürlichkeit (innere Reaktion der Erzieherin 1)		
subjektive Erklärung für das Zustandekommen des Planbruchs/Missgeschicks		
subjektive Erklärung für die Planänderung		
explizite Bewertung des Planbruchs/ Missgeschicks		

**Tab. 14: Übersicht über die Inhaltskategorien, die der subjektiven Interpretation unterliegen**

Da die Fähigkeit das Missgeschick der Erzieherin zu antizipieren, die Berücksichtigung multipler Perspektiven erfordert und damit kognitiv anspruchsvoller ist, wird sie als eine eigene Kompetenz aufgelistet.

Inhaltskategorien	Erbsenvorfall	Keksvorfall
Antizipation des Missgeschicks		

**Tab. 15: Inhaltskategorie zur Antizipation der Missgeschicke**

Die Verwendung dieser Inhaltskategorien lässt Rückschlüsse auf die Fähigkeiten im Rahmen der Theory of Mind, mentaler Repräsentationen und der Denkentwicklung zu.

Die quantitative Ausdifferenzierung führt nicht zu einer Aufnahme weiterer Kategorien, sondern meint die Ausdifferenzierung in den Geschichten der Kinder im Verlauf des Erwerbs.

Das bedeutet, dass bei kompetenten Erzählern die Verwendung von mehr Inhaltskategorien zu erwarten ist als bei weniger kompetenten Erzählern. Die Verwendung vieler Inhaltskategorien lässt Rückschlüsse auf eine komplexe Repräsentation (ein Geschichtenschema) zu, da nur auf dieser Grundlage die Kinder in der Lage sein werden viele Informationen zu speichern und für ihren Abruf und die Rekonstruktion der Geschichte zu aktivieren.

Allerdings wird für die hier zu untersuchenden Altersklassen nicht zu erwarten sein, dass alle oder nahezu alle Kategorien verwendet werden. Bei der Auflistung handelt es sich um alle denkbaren Kategorien, um somit einen Deckeneffekt zu vermeiden.

Auch hier wird aufgrund der interaktiven Ausrichtung wie unter 2.3.2 beschrieben die Zuhörerbeteiligung für die Verwendung der Inhaltskategorien als zweiter Auswertungsschritt mitbewertet (vgl. Auswertungsbogen DO-BINE).

Im Unterschied zu der Auswertung mit DO-BINE werden allerdings zunächst alle genannten Informationen unabhängig von der Zuhörerunterstützung analysiert und erst im zweiten Schritt die unterstützten und die selbstständig gelieferten Informationen einander gegenüber gestellt.

Zur Bewertung der Anordnung bzw. Strukturierung der Inhaltskategorien kann aufgrund der interaktiven Ausrichtung der Erzählsituation und der Schwierigkeiten in der Standardisierung der Zuhörerreaktionen (siehe hierzu auch Kapitel 7) nicht das Auftreten und die Form eines Geschichtenschemas als Bewertungsgrundlage herangezogen werden. Daher wird die Auswertung für diesen Teil mehrschrittig erfolgen:

**Schritt 1:** Auswertung von Anzahl und Art der verwendeten Inhaltskategorien (wie eben beschrieben)

**Schritt 2:** Auswertung des Auftretens mehrerer Inhalte in einem Kindturn in Relation zu dem von der ZuhörerIn gesetzten Zugzwang (siehe hierzu auch Kapitel 8 und 9)

**Schritt 3:** Auswertung der formalen Verknüpfung von Inhalten

### **4.3 Erwerb sprachlicher Formen und deren Funktionen für Erzählen**

Ziel dieses Kapitels ist es, den Erwerb von Fähigkeiten herauszustellen, die es dem Kind ermöglichen eine Erzählung in einem bestimmten Muster zu realisieren und strukturell relevante Elemente mithilfe sprachlicher Formen zu markieren (Quasthoff 2006). Zu diesen sprachlichen Formen gehören solche zur Markierung struktureller Zäsuren z. B. Vertextungsmittel sowie zur situations- und hörererorientierten Verankerung der Erzählstruktur im Kontext (Quasthoff 2009). Da sich der Erwerb dieser Kompetenz von einer impliziten Realisierung bzw. dem lokal gesteuert Einsatz sprachlicher Formen hin zu einer expliziten Markierung globaler Elemente vollzieht (Quasthoff 2009), sind auch für dieses Kapitel der

Ausgangspunkt der Betrachtung des Erwerbs lokal eingesetzte Formen und deren funktionale Verwendung im Diskurs.

Welche sprachlichen Formen auf lokaler und globaler Ebene für das Erzählen funktional sind, wurde in den Kapitel 2.3.3 und 3.3 aufgeführt. Für diese Formen wird im Folgenden der Erwerb beschrieben. Wichtig ist es hier deshalb den Erwerb von Formen anzuschauen, weil damit möglicherweise ein Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage nach dem Bestehen eines Unterschieds in den Erzählleistungen zwischen Kindern mit und ohne SSES gleichen Alters geleistet werden kann. Denn per Definitionem unterscheiden sich diese beiden Kindergruppen primär aufgrund der Fähigkeit entwicklungsangemessene sprachliche Formen zu bilden und zu verwenden. Damit kann weiter angenommen werden, dass wenn die Kinder mit SSES diese Formen nicht bilden können, sie auch bestimmte Strukturtypen nicht realisieren können, so dass auch die mit den Formen verbundenen Funktionen nicht realisiert werden können.

Es geht also um folgende Formen:

Lokaleingesetzte Formen:

- Trennung der Informationen in neue vs. bekannte Informationen mittels Vorfeldbesetzung und Herstellung von Referenz,
- Referentenfortführung mittels Anapher und Anadeixis,
- Einführung neuer Referenten,
- Verknüpfung von Informationen mittels Satzkoordination (und -Subordination).

Globalformal:

- Verknüpfungsmittel, die die Diskontinuität markieren,
- Markierungen mit Gliederungsfunktionen.

Die Formen erfüllen wie bereits beschrieben strukturelle und funktionale Eigenschaften innerhalb eines satzübergreifenden Beitrags im Erzähldiskurs. Sie werden daher als Indikatoren betrachtet, anhand derer die realisierte Struktur – wie sie für Kinder erwartbar ist (Punkt 4.2) – ersichtlich wird. Hierfür werden die Formen zunächst den Phase des Strukturerwerbs aus Kapitel 4.2 zugeordnet, so dass die Beziehung zwischen Form und deren Funktion zur Herstellung der Struktur überblicksartig resümiert, und anschließend der Erwerb dieser Formen beschrieben werden kann.

Erwartbar für sechsjährige Kinder sind sowohl die lineare als auch die strukturierte Darstellung (nach Boueke et al. 1995). Da in die Untersuchung aber auch jüngere Kinder mit als Kontrollgruppe aufgenommen wurden (siehe Kapitel 7), müssten eigentlich auch die erste und zweite in 4.2 genannte Phase mitberücksichtigt werden. Aber da für die ersten beiden

Phasen keine systematische Verwendung sprachlicher Formen vorliegt, wird nur die isolierte Darstellung mit aufgeführt. Die Zuordnung der Formen zu den Darstellung folgt den Ergebnissen der empirischen Studie von Boueke et al. (1995).

<b>Darstellung</b>	<b>sprachliche Formen</b>
isoliert	Deiktische Partikel wie „dá“ und „hier“, die keine Funktion für die Diskursstruktur erfüllen, sondern eine Verbindung zwischen Ereignis (bei Boueke et al. der Bildvorlage) und Erzählung schaffen, seltener als in den anderen Stufen ist der Anteil additiver Konnektoren und von „dann“ Definite Aktanteneinführungen, selten korrekte Referenzwechsel oder Referenzfortführungen
linear	Additive Konnektoren wie „und“, temporale Konnektoren wie „und dann“ Anteil indefiniter korrekter Referenteneinführungen steigt, Referenzwechsel treten noch selten auf, Anteil korrekter Referentfortführungen nimmt zu
strukturiert	<i>Obligatorisch:</i> Episodenmarkierungen mit Konnektoren wie „aber“, Satzadverb „doch“, temporaler Konnektor „dann“, überwiegend korrekte indefiniten Referenzeinführungen, meist korrekte Referenzwechsel, <i>Fakultativ:</i> Zur Abgrenzung zwischen Setting und Planbruch: Adverbien im Setting wie „wie gewöhnlich“, „immer“, „oft“, Markierung des Zeitpunktes „gestern“, „vorhin“, „eben“

**Tab. 16: Zuordnung von sprachlichen Formen zu Strukturtypen des Erzählens**

An dieser Zuordnung von Formen zu Darstellungen wird ersichtlich, dass für die isolierte Darstellung keine funktionalen Formen erwartbar sind. Im Gegenteil ist diese dadurch gekennzeichnet, dass sowohl inhaltlich als auch formal keine Beziehungen zwischen einzelnen Elementen deutlich werden. Dass Boueke et al. (1995) hier deiktische Formen vorgefunden haben, ist m. E. mit dem Erzählanlass begründbar, da dieser eine Erzählform nach sich zieht, die viel Deixis evoziert (vgl. hierzu Becker 2001). Dieses ist jedoch für das Stuhlkreisgeschehen von DO-BINE aufgrund des anderen Erzählanlasses eher nicht erwartbar. Daher wird der isolierte Strukturtyp für eine Formenanalyse und den Erwerb dieser Formen mit dem linearen zusammengefasst. Daraus ergibt sich eine Zweiteilung in a) die Formen, die für die isolierten und linearen Darstellung erforderlich sind und b) diejenigen der strukturierten Darstellung.

#### **4.3.1 Erwerb von Formen zur Markierung der isolierten und linearen Darstellung**

Um einen kohäsiven Diskurs zu gestalten, ist die Regulation des Informationsflusses relevant. Ein wesentliches Prinzip ist die Markierung des Informationsstatus, für das verschiedene

linguistische Mittel angewendet werden können. Hierzu gehören lokale Markierungen wie die Reichweite von Referenzausdrücken und die Satzstruktur (Hickmann 1998, siehe hierzu Punkt 3.3.4).

Die Entwicklung der Diskurskohäsion entspricht der Entwicklung der Fähigkeit des Kindes Sprache im Co-Text zu verankern und daher Sprache in ihrem eigenen Kontext zu verwenden. Diese Fähigkeit ist ein essentieller Teil dessen, was alle Kinder erwerben müssen, um kompetente Sprecher zu werden. Dies wirkt sich nicht nur auf kommunikative Fähigkeiten aus, sondern auch auf kognitive (Hickmann 1991).

Die Herstellung von Referenzen (als ein kohäsives Mittel) ist eng mit dem Informationsstatus verbunden, denn je nachdem, ob und in wie weit ein Referent gemeinsam bei Sprecher und Hörer bekannt ist, werden je unterschiedliche Referenzformen verwendet.

In allen Sprachen erfordert die Produktion kohäsiver Diskurse die linguistische Einteilung in bekannte und neue Informationen als eine Funktion des gemeinsamen Wissens (Hickmann 1998, siehe auch Punkt 3.3.2.1, 3.3.2.2).

Referentielle Ausdrücke können auf einem Kontinuum angeordnet werden, das den Grad anzeigt, zu dem sie die Existenz und Identität des Referenten beim Zuhörer unterstellen. Nominale Determinationen konstituieren im Deutschen obligatorisch lokale Markierungen des Informationsstatus: indefinite Formen geben gewöhnlich neue Referenten an, definite Nominale und Pronomen bekannte. Je nach Kontext der Kommunikationssituation und dem Vorwissen beider Gesprächsteilnehmer ist für die Referenteneinführung ein je anderer Ausdruck aus dem Kontinuum angemessen. Optionale Varianten der Satzstrukturen bieten ergänzend globale Markierungen, z. B. die Inversion als eine Tendenz neue Informationen an den Anfang der Äußerung zu stellen (Hickmann 1991, 1998).

Die Entwicklung der Herstellung von Referenz kann als eine Verinnerlichung der Zeigegeste verstanden werden (Andresen 2005, Zollinger 2000). Die früheste Form der sprachlichen Begleitung der Zeigegeste ist das „dá“. Skarabela (2007) fand heraus, dass zwei- bis dreijährige Kinder hauptsächlich deiktische Formen in Situationen gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit verwenden. Damit trägt die gemeinsame Aufmerksamkeit als ein Faktor zur Wahl der Argumentform der Kinder bei. Skarabela (2007) schlussfolgert daraus, dass die Wahl der Argumente in dem Kontext gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit die Fähigkeit der Kinder reflektiert, die Referenzzugänglichkeit auf der Basis des Aufmerksamkeitsstatus des Zuhörers zu bewerten (vgl. hierzu auch Triangulation unter Punkt 4.2). Somit zeigt Skarabela, dass soziale Kognition und Grammatik bereits bei zweijährigen Kindern miteinander interagieren (Krämer et al. 2007).

Die früheste Form der gemeinsamen Referenz wird etabliert, wenn die Komponenten über Sprecherturns eines Gesprächs hinweg verteilt sind: Der Sprecher macht den Hörer auf eine Referenz aufmerksam, der Hörer übernimmt diese Referenz in seinem Turn, einer der beiden behauptet oder fragt etwas zu dieser. Damit wird Referenz kokonstruiert hergestellt (Hickmann1991).

Kinder verwenden häufig für solche Referenzen explizite Ausdrücke, die nicht in ihrer Reichweite sind. Wenn diese jedoch in ihrem Besitz sind, werden sie nicht explizit erwähnt.

Während diese Referenzform noch ganz an die Sprechsituation und den Kontext gebunden ist, lernt das Kind sich allmählich vom Kontext der Sprechsituation zu lösen und über vergangene Ereignisse zu sprechen. Wenn es dann „dá“ verwendet („*Die hat sich da drauf gesetzt.*“), hat diese Form zwar keine Entsprechung mehr im Sprechkontext, aber die Verweisfunktion auf den unmittelbaren Kontext bleibt bestehen. Demnach verwenden junge Kinder Referenzausdrücke in deiktischer Funktion, statt intralinguistisch. So signalisiert der deiktische Ausdruck „dá“ eine lokal hergestellte Diskontinuität (Wechsel von Ort oder Zeit), wenn er initial verwendet wird. Die Reihung führt zu einer besonderen Betonung der Einzelhandlungen. Kohäsion wird über die Wiederholung erreicht.

Andresen (2005) erklärt dieses Verhalten damit, dass das Kind die erlebte Situation als ein inneres Bild vor Augen hat. „Dá“ ist für den Zuhörer nicht verständlich, so dass er nachfragen muss. Das Kind muss also bei seinem Formulierungsverfahren differenzieren zwischen seiner inneren Vorstellung der Situation einerseits und den Worten, die es dafür verwendet andererseits. Es muss also Sprache und Kontext trennen.

Das eben genannte Beispiel zeigt aber auch, dass das Kind bereits dabei ist, die Bindung der Sprache an den Kontext der Sprechsituation aufzuheben, indem es über Vergangenes spricht. Andererseits gelingt es ihm aber noch nicht Wörter gedanklich von den Gegenständen, Orten etc. abzulösen und in diesem Sinne autonom zu gebrauchen (Andresen 2005).

Damit beschreibt Andresen eine Trennung zwischen drei Elementen: 1. der inneren Vorstellungswelt des Kindes, 2. der äußeren Sprechsituation und 3. der Sprache als Brücke zwischen den beiden Welten (vgl. hierzu auch Punkt 4.2).

De Villiers (2007) spezifiziert das, was Andresen allgemein unter Sprechsituation versteht, noch weiter in das unterschiedliche Vorwissen der Gesprächsteilnehmer, das einen direkten Einfluss auf die Referentenbenennung haben kann. Das bedeutet, dass verschiedene Perspektiven in die Form der Sprache integriert werden müssen (vgl. auch Segal & Duchan 1997). Auch Haviland (2007) konstatiert, dass beim dekontextualisierten Sprechen durch die Einführung eines Referenten eine Triangulation zwischen Sprecher, Hörer und Referent

stattfindet, wobei Sprecher und Hörer je unterschiedliches Wissen und damit eine unterschiedliche Beziehung zu dem Referenten haben (können). Das bedeutet, dass die Art der sprachlichen Bezugnahme auf den Referenten wesentlich durch das Vorwissen und die Beziehung zu dem Selbsten abhängt. Der Sprecher muss also einen entsprechenden Referenzausdruck finden, mit dem er genau diese Person oder dieses Objekt bei seinem Hörer hervorruft. Korrektes Verstehen und Produzieren bestimmter linguistischer Formen, z. B. des bestimmten oder unbestimmten Artikels, erfordert ein Verständnis von dem Wissen und der Intention des Gegenübers (siehe Punkt 4.2). Allerdings können Kinder, die ein Einfühlungsvermögen gegenüber dem Wissen anderer in nonverbalen Aufgaben zur Überprüfung der Theory of Mind zeigen, dies nicht notwendigerweise auch auf Sprachverstehen und -produktion anwenden (Krämer et al. 2007, Krämer 2007), so dass die Richtung der Beeinflussung einer solchen Kompetenz der Theory of Mind und den Sprachfähigkeiten noch nicht geklärt zu sein scheint (de Villiers 2007). Es ist unklar, ob die Entwicklung nonverbaler Aufgaben zur Theory of Mind wie „second order beliefs“ (ich weiß, dass du weißt, dass er will, dass ich weiß.) und referentieller Undurchsichtigkeit ganz in der Sprache selbst liegen (vgl. Nelson 1996) oder nonverbale Analogien bisher noch nicht ergründet wurden.

Insbesondere wäre dies denkbar für ein unterstelltes gemeinsames Wissen über die in der Untersuchung genutzte Schüssel mit Erbsen, die für ein Spiel benötigt wird (vgl. hierzu Kapitel 7). Hier wäre es möglich, dass Kinder einmal von Erbsen und ein anderes Mal von dem Spiel sprechen, ohne die Beziehung zwischen beiden für den Zuhörer nachvollziehbar zu versprachlichen (vgl. auch Kapitel 3.3 Wissen und sprachliche Formen).

Neben diesen sozialkognitiven Fähigkeiten führt Hickmann (1991) textlinguistische Begründungen als Einflussfaktoren für die Referenzherstellung an. Die Verwendung referentieller Ausdrücke ist hochgradig von der Art der koreferentiellen Verbindung der angrenzenden Äußerungen beschränkt. Das bedeutet, dass Kinder dann relativ voraussetzungsreiche Formen wie Pronomen verwenden können, wenn sie eine Referenz über eine angrenzende Äußerung hinweg fortführen und wenn diese Koreferenz in der Subjektrolle steht. Umgekehrt verwenden die Kinder weniger voraussetzungsreiche Formen (Nomen), wenn der Referent nicht in der vorhergehenden Äußerung erwähnt wurde oder wenn er nicht in der Subjektrolle stand (Hickmann 1991).

Pellegrini (1984) stellte im Rahmen von Nacherzählaufgaben fest, dass sechsjährige Kinder in der Lage sind über das Hintergrundwissen des Zuhörers zu einem bestimmten Thema zu urteilen, weil sie informierten Zuhörern gegenüber mehr Exophora verwendeten und uninformierten gegenüber mehr Endophora (vgl. auch Hickmann 1991, 2003, Kruse 2000).

Als Exophora werden situationsdeiktische Ausdrücke wie ‚ich‘, ‚du‘, ‚hier‘, ‚da‘ etc. bezeichnet (Halliday & Hasan 1976). Endophora werden für die Herstellung textinterner Beziehungen verwendet. Bei ihnen handelt es sich um referentielle Verweisformen. Da sie auf identische Objekte verweisen (Koreferenz), verweisen sie auch aufeinander und stellen Kohäsion im Text her (Halliday & Hasan 1976).

Im Gegensatz dazu stellt Hickmann (1991) fest, dass Kinder bis zum siebten Lebensjahr bei der Verwendung von Referenten entweder zu viel oder zu wenig voraussetzen. Dies zeigt, dass die angemessene Bewältigung des Referenzsystems eine späte Entwicklung ist, gerade wenn eine intralinguistische Sprachverwendung angepeilt wird.

Diese Diskrepanz lässt sich damit erklären, dass angemessene Formen in Abhängigkeit von dem Referententyp variieren können. Angemessene Formen der Einführung treten erst später auf und korrekte Referenzweiterführungen sind eher bei belebten als bei unbelebten Referenten zu finden. Zudem hat sich in der Studie von Becker (2001) herausgestellt, dass die Angemessenheit der Einführung und Fortführung von Referenz abhängig ist von der Erhebungsmethode, mit der die Erzählungen elizitiert wurden.

Die Etablierung und Weiterführung räumlicher Verankerungen wird erst in einem sehr späten Alter erworben (Hickmann 1991).

Auf der Grundlage dieser textlinguistischen Voraussetzungen bzw. Einflussfaktoren für die angemessene Verwendung von Referenzformen hat Bamberg (1987 in Becker 2001) in Anlehnung an Kamiloff-Smith (1981, 1987, in Becker 2001) Strategien für den Erwerb herausgearbeitet, die sich sowohl aufgrund des Erwerbsalters der Kinder als auch gemäß des Referenten (hier belebte), auf den sie sich beziehen, ändern können. Diese Strategien zeigen nach Bamberg unterschiedliche Entwicklungsstadien an (Becker 2001). Hierfür hat er folgende Strategien festgestellt:

- **Nominale Strategie:** hier werden Pronomen gänzlich vermieden. Es herrscht eine Eins-zu-Eins-Relation zwischen der sprachlichen Form und dem außersprachlichen Referenten vor. (Sie kommt selten und nur bei den dreieinhalb bis vierjährigen Kindern vor) (vgl. auch Shapiro & Hudson 1997).
- **die Strategie des lokalen Kontrastes:** das Kind wählt die sprachliche Form auf der Satzebene aus, ohne einen Bezug zu dem sprachlichen Kontext (vorhergehender oder nachfolgender) herzustellen. Es findet also keine Entscheidung nach funktionalen Kriterien statt. (tritt selten auf und nur bei dreieinhalb bis vierjährigen Kindern).
- **die Strategie des thematischen Subjekts:** hier herrscht die Pronominalform als referenzwechselnde und referenzfortführende Funktion vor. Das Kind beginnt den Text auf globaler Ebene zu erfassen, verliert aber die lokale Ebene aus den Augen. Das Kind

kontrolliert seine Äußerungen mithilfe von Top-down-Prozessen (metasprachlichem Wissen), so dass einfache Handlungsmuster erzeugt werden. (Sie ist häufig bei dreieinhalb bis vierjährigen Kindern zu finden). (vgl. auch Shapiro & Hudson 1997)

- **die anaphorische Strategie:** das Kind lernt sowohl lokale als auch globale Strategien anzuwenden. Hier wird die Referenz mithilfe von Pronomen fortgeführt. Ein Wechsel der Referenz wird durch Nominalformen angezeigt. Es kommt zu einer Integration von Top-down und kontextgestützten Prozessen. Sie tritt schon bei fünf- bis sechsjährigen Kindern auf, ist aber bei älteren Kindern erst konstant zu finden. (Becker 2001, vgl. auch Hedberg & Westby 1993, Bamberg 1994).

Damit zeigt die Erwerbsfolge, dass Kinder Koreferenzen zunächst unidirektional interpretieren, entweder auf der Grundlage außersprachlichen Wissens oder ihres metasprachlichen Wissens. Eine angemessene Interpretation erfordert eine bidirektionale Interpretation von der Bedeutung zur Form und von der Form zur Bedeutung. Krämer et al. (2007) schlussfolgern, dass die Verarbeitungsgeschwindigkeit von Kindern zu gering ist, um eine bidirektionale Interpretation zu erreichen. Nur wenn die unidirektionale Verarbeitung schnell genug ist, können Kinder den notwendigen Schritt zur bidirektionalen machen. Das bedeutet also, dass Fehlinterpretationen und

-verwendungen bei Kindern zunächst erwartbar und altersgemäß sind.

Auch das Verstehen von Pronomen hängt von ähnlichen Faktoren ab wie die Interpretation, nämlich der Diskursprominenz. Dies meint die Reihenfolge, in der die Referenten in den Vordergrund gebracht werden, z. B. durch erste Nennung, Subjektposition und häufigere Nennung (Song & Fisher 2007). Dies stellt auch Terhorst (in Becker 2001) für ältere Kinder noch fest. „Auch Neunjährige können immer noch am sichersten und schnellsten ihre Referenzentscheidungen treffen, wenn die semantischen und pragmatischen Relationen zwischen den Informationen nach der Rezeption des Pronomens mit dem bereits aktivierten thematischen Subjekt im Diskursmodell konsistent sind.“ (Terhorst 1995, 181, zit. n. Becker 2001, 14).

Während es bislang um die Referenzfortführung ging, wird nun die Fähigkeit zur **Einführung** beliebiger Charaktere in Erzählungen von Kindern zwischen vier und zehn Jahren betrachtet (Hickmann 1998):

- **explizite Nennungen:** vierjährige Kinder verwendeten häufig explizite Benennungen, sie waren häufig von Deiktika bzw. nonverbalen Zeigegesten begleitet. Dieses Ergebnis kann m. E. auch aufgrund des Stimulus (Bilder) entstanden sein.

- **lokale Markierung von Neuheit:** die Einführung belebter Charaktere wurde häufig lokal markiert. Die Wortstellung ist bei jungen Kindern noch nicht kontrastiv (häufig bei siebenjährigen Kindern).
- **variable Position erster Nennungen im Satz:** erste Nennungen treten vor dem Verb aufgrund der SVO-Stellung im Deutschen immer als Subjekte auf. Aber diese Position scheint in Erzählungen junger Kinder nicht kontrastiv (mit bekannten Informationen) zu sein, aufgrund der häufigen Verwendung von temporal-räumlichen Elementen in der satzinitialen Position.
- **Verbindung lokaler und globaler Markierungen:** Es zeigt sich mit zunehmendem Alter die Tendenz neue Informationen in die finale Position zu bringen. Indefinite postverbale erste Nennungen sind häufiger als präverbale indefinite, postverbale definite oder präverbale definite erste Nennungen (Hickmann 1998).

Hickmann (1998) untersuchte auch die erste Nennung unbelebter Referenten im Diskurs. Sie stellte drei Positionen fest, in denen diese auftraten: frühe erste Nennungen gleich zu Beginn des Diskurses, spätere erste Nennungen im Verlauf oder gegen Ende des Diskurses und ausgelassene Referenz. Bei der Rekonstruktion der DO-BINE-Vorfälle ist die Position der Nennung im Diskurs nicht so relevant für die Analyse. Da nicht beide Vorfälle gleich zu Beginn erwähnt werden können, ist erwartbar, dass für den letzt erwähnten Vorfall auch die Einführung der Referenz erst im Verlauf des Diskurses stattfinden wird.

Junge Erzähler wählen für die erste Nennung räumlicher Referenten seltener den Anfang ihrer Erzählung, obwohl das von dem Erzählanlass her sinnvoll gewesen wäre. Hickmann (1998) erklärt das damit, dass diese Referenten in Verbindung stehen mit Schlussfolgerungen, die auf Weltwissen basieren. Sie erfordern eine linguistische Organisation auf zwei Ebenen dem Satz und dem Diskurs. Daher stellen sie für die Kinder ein essentielles Problem dar, das sie während des Erwerbs zu lösen haben.

Hinsichtlich der Organisation des Informationsflusses anhand der Satzstruktur zeigt sich, dass junge Kinder im Anfang der Entwicklung neue Informationen häufig noch an den Äußerungsanfang stellen (Hickmann 1998).

Zusammenfassend unterstützen folgende Voraussetzungen den Erwerb der korrekten Referenzherstellung:

- sozial kognitive Fähigkeiten: Fähigkeit zur Triangulation, Theory of Mind, Trennung zwischen innerer und äußerer Sprache,

- Bedingungen des sprachlichen Kontextes: Referenzherstellung über angrenzende Äußerungen, Referenzen mit Bezug zum thematischen Subjekt, Formen mit Diskursprominenz,
- Referenzherstellung von belebten Charakteren,
- bidirektionale Interpretation von Referenzformen zur Verwendung der lokal-global integrierenden Strategie,
- Die Erwerbsreihenfolge verläuft vom deiktischen (exophorischen) Gebrauch der Formen hin zu einem intralinguistischen Gebrauch,
- Erste Nennungen sind häufig auch bei jungen Kindern nominal. Die Stellung der ersten Nennungen im Satz ist aber zunächst noch nicht kontrastiv zur unmarkierten Form, für die thematische Elemente in die erste Position gebracht werden müssen. Dies erfolgt erst im späteren Grundschulalter.

#### **4.3.2 Erwerb von Formen zur Markierung der strukturierten Darstellung**

Möglichkeiten von interklausalen Verbindungen bei Kindern zwischen zwei und fünf Jahren untersuchte Bennett-Kastor (1986, 1988 in Becker 2001). Sie stellte zwei Hauptgruppen heraus:

1. **Parallelismen:** Die Kinder verwendeten fast wörtliche Wiederholungen der grammatischen Strukturen, um Kohäsion herzustellen. Dies zeigt sich vereinzelt für angrenzende Turns. Die Kinder greifen einzelne Worte oder Phrasen aus der Frage des Zuhörers auf und leiten damit ihre Turns ein (vgl. Hickmann 1998).

2. **interklausale Junktoren:** den Zweijährigen stehen im Prinzip nur zwei Junktoren zur Verfügung, nämlich „und“ und „danf“. Bereits die Drei- bis Vierjährigen verwendeten Junktoren wie „aber“ und „só“. Bei den Fünfjährigen geht jedoch die Vielzahl der Junktoren wieder zurück, da ihnen bereits andere kohäsive Mittel zur Verfügung stehen. Die jungen Kinder hingegen besitzen nach Bennett-Kastor noch keine anderen Formen zur Herstellung von Kohäsion (Becker 2001).

Hier zeigt sich, dass die Kinder scheinbar die Junktoren „aber“ und „só“ zunächst auf Satzebene verwenden, bevor sie in der Lage sind diese auf die Textebene zur globalen Markierung der Episode zu überführen (vgl. auch Segal & Duchan 1997).

McCabe und Peterson (1997) stellten fest, dass auch die älteren Kinder noch häufig „und“ als Konnektor verwenden. Zwischen vier und neun Jahren steigt die Prozentzahl der Sätze, die sie mit „und“ verbinden. 16 % der Sätze der Vierjährigen werden mit „und“ verbunden, jedoch 33 % der Sätze der Neunjährigen. Dabei wird „und“ sowohl für temporale als auch für kausale Verbindungen verwendet. McCabe und Peterson (1997) nehmen an, dass „und“ daher eher eine pragmatische Funktion erfüllt (vgl. auch Quasthoff 1980, Kapitel 3.3). Sie stellen fest, dass

Kinder häufig kein „und“ verwenden, wenn sie sich auf Inhalte der Orientierung oder Evaluation beziehen. Wenn sie jedoch zeitliche Abfolgen von Ereignissen darstellen wollen, dann verwenden die Kinder wieder „und“ (87 % der Sätze der Kinder). Damit besteht scheinbar eine große Systematik in der Verwendung der universellen Konnektoren, um ein eintretendes Ereignis zu signalisieren.

Auch „aber“ wird häufig semantisch unangemessen verwendet. Daher schließen McCabe und Peterson (a. a.O.) daraus, dass auch „aber“ eher eine pragmatische Funktion erfüllt. Es wird zum Themenwechsel, Fokuswechsel, zur Unterbrechung der Chronologie oder zum Abschließen einer Erzählung verwendet. Die gewöhnlichste pragmatische Verwendung von „aber“ ist der Einstieg in eine Erzählung.

McCabe und Peterson (a. a.O.) stellten keinen signifikanten Alterseffekt in der Verwendung der Konnektoren fest.

Im Folgenden werden einige Häufigkeiten aus der Studie von Peterson und McCabe angegeben, die sich die semantische Verwendung der Konnektoren der Kinder beziehen:

- 90 % der Sätze verwenden Kinder „weil“, „dann“, „und dann“ für semantische Zwecke,
- 70 % davon wird „weil“ für kausale Verbindungen verwendet, sonst für koordinierende oder antithetische Beziehungen,
- 50 % der Sätze beinhalten „und“, „und dann“, um temporale Beziehungen zu verdeutlichen,
- 73 % der Verwendung wird „aber“ für antithetische Beziehungen verwendet.

Die verbleibende Konnektorenverwendung geschieht für pragmatische Funktionen.

Der Konnektor „weil“ ist für die unter Punkt 4.2 vorgestellten Inhaltskategorien der subjektiven Erklärung für das Missgeschick bzw. der Planänderung erwartbar. Im Mündlichen können zwei Realisierungsvarianten mit „weil“ auftreten, als Nebensatz-Konstruktion oder als Hauptsatz-Konstruktion. Weil-Sätze mit Nebensatz-Konstruktion werden häufig als kohäsive Mittel verwendet, um Turns miteinander zu verbinden. Sie sind syntaktisch abhängig und schaffen somit eine Verbindung zu dem vorausgehenden Turn (Scheutz 1997).

Durch die Verbzweitstellung wird die wesentliche semantische Bedeutung, die durch das Verb getragen wird, früh im Verlauf geäußert. Es gibt zwei Funktionen, die diese Wortstellung begünstigen; zum einen die Erleichterung des Verständnisses von längeren Turns durch die frühe Positionierung des finiten Verbs. Zum anderen fungiert sie als kohäsives Mittel, das das Verständnis dieser Einheit im Turn erleichtert. Es entsteht eine Allianz zu anderen Hauptsätzen der Einheit. Beides sind Strategien, um den Zuhörer so früh wie möglich anzusprechen (Taleghani-Nikazm 2006). Weil-Sätze mit Hauptsatz-Wortstellung werden häufig verwendet, wenn erwartete oder wichtige Zuhörerantworten ausbleiben oder eine unerwartete, nicht gewollte Antwort gegeben wird (Günthner 1993, 1996, Taleghani-Nikazm 2006).

McCabe und Peterson (1997) fanden für die Verwendung von kausalen Konnektoren in Erzählungen von Kindern, dass diese durch spezifisches Scaffolding-Verhalten der Eltern begünstigt werden. Zum einen fanden sie heraus, dass Eltern psychologische Kausalität (i. e. auf Motive anderer oder des Kindes bezogen) erfragten. Zum anderen verwenden die Kinder zunächst mithilfe von Unterstützung Kausalität, bevor sie sie spontan verwenden können. Damit scheinen Art und Ausmaß der Zuhörerunterstützung einen direkten Einfluss auf die Verwendung von Kausalität in Erzählungen von Kindern zu haben. Hieraus könnte abgeleitet werden, dass also nicht nur die kognitive Fähigkeit des Kindes entscheidend ist, sondern auch die interaktive Unterstützung, die es erfahren hat (siehe Punkt 4.2 Erwerbsmechanismen).

Um zeitliche Relationen deutlich zu machen, sind grammatische Formen des Verbs erforderlich (vgl. auch Berman 2009). Die Bildung des Präteritums erwerben bereits Kinder mit vier Jahren. Jüngere Kinder drücken zeitliche Abfolgen durch sukzessive aneinander gereihte Sätze aus. Erst ab sieben Jahren beginnen sie damit Zeit und Zeitbeziehungen durch grammatische Mittel im Erzählen auszudrücken (Hickmann 2003). Das zeigt, dass es nicht ausreicht, auf Wort- und Satzebene über Strukturen zu verfügen, um sie auch auf Text- und Handlungsebene funktional und korrekt einsetzen zu können. Satzgefüge, bei denen die Reihenfolge der Teilsätze gegenläufig zur Reihenfolge der dargestellten Ereignisse verläuft, werden erst von Kindern im Alter zwischen sechs und zehn Jahren verstanden.

Hudson & Shapiro (1997) beschreiben das Verhältnis zwischen sprachlichen Formen und ihrem funktionalen Einsatz im Diskurs so, dass Kinder die Rahmenanforderungen eines gegebenen Genres meistern müssen, bevor sie in der Lage sind verfeinerte und diversifizierte Formen zur Kohäsionsherstellung zu verwenden. Das bedeutet also, dass, solange die Kinder noch im Erwerbsprozess sind, wie sie eine Erzählung elaborierter aufbauen können, die Kompetenz hoch entwickelte linguistische Formen zu verwenden beeinträchtigt ist.

### ***4.3.3 Fazit für die Auswertung***

Kinder erwerben Sprache, indem sie Form und Funktion im Sprachgebrauch in Beziehung setzen. Obwohl Kinder schon früh in der Verwendung ein großes Inventar sprachlicher Formen zeigen, wird der gesamte Umfang von Funktionen dieser Formen in unterschiedlichen Kontexten erst spät erworben.

Zur Analyse der Fähigkeit den Informationsstatus zu kennzeichnen wird in dem Auswertungsbogen von VANIE sowohl auf die Herstellung von Referenz als auch auf die Organisation der Satzstruktur Bezug genommen.

Die Referenteneinführung wird ausgehend von der von Hickmann (1998) aufgestellten Abfolge mithilfe der Kategorisierung der ersten Nennung der Referenten anhand der Wahl

des Ausdrucks (aus dem Symbolfeld, aus dem operativen Feld bzw. deiktischen Feld) vorgenommen. Als für die beiden Stuhlkreisvorfälle relevant werden folgende Referenten in die Analyse mit aufgenommen: Erzieherin, Erbsen, Schüssel, Spiel bzw. Schatzsuche, Kekse, Stuhl und Teller. Wenn ein Symbolfeldausdruck verwendet wurde, wird weiterhin unterschieden, ob dieser mit einem indefiniten Artikel bzw. bei einer Pluralform ohne Artikel eingeführt wurde.

Die Fortführung von Referenz wird ausgehend von den Strategien nach Bamberg (1987) überprüft. Dazu werden die Referentenfortführungen zunächst auf Wortebene untersucht. Hierfür werden verschiedene Kategorien erstellt, in die die verwendeten sprachlichen Formen der Referenzfortführung eingeordnet werden sollen. Diese Kategorien berücksichtigen die Zuordnung der sprachlichen Ausdrücke zu Feldern, um sie der funktionalen Analyse zugänglich zu machen (vgl. Kapitel 3.3): Symbolfeld für Wortwiederholungen oder semantisch ähnliche Bezeichnungen, operative Feld mit Proformen (Endophora), deiktisches Feld für Demonstrativa und Lokaldeixis (Exophora).

Um die Angemessenheit der Verwendung der Proformen einschätzen zu können, wird sowohl die Erwartbarkeit der Referenzform als auch deren Diskursrelevanz analysiert. Die Erwartbarkeit beinhaltet den Grad, zu dem der Zuhörer die Proform (z. B. Pronomen, Demonstrativa) mit dem Referenzobjekt (z. B. Person, Objekt) in Verbindung bringen kann. Diese wird in der Auswertung mit VANIE über die Anzahl der Äußerungen gemessen, die zwischen der ersten Nennung und der darauf folgenden Fortführung dieser mit einer Proform liegt.

Die Diskursrelevanz bezieht sich auf die Häufigkeit, in der der Erzähler bereits durch irgendeine Form auf ein Objekt oder eine Person im Erzähldiskurs Bezug genommen hat. Je häufiger das Objekt bzw. die Person genannt wurde, desto höher ist deren Diskursrelevanz. Eine hohe Diskursrelevanz erzeugt beim Zuhörer eine hohe gedankliche Präsenz dieses Objektes / dieser Person in der Vorstellung, so dass folgende Referenzformen leichter mit dieser in Verbindung gebracht werden können.

Auf Satzebene erfolgt die Analyse der Referentenfortführung über die Analyse der Vorfeldbesetzung, also der Prä-V2 Position (näheres hierzu siehe Kapitel 3.3). Da in der Prä-V2 Position vorwiegend thematische Informationen stehen, ist dies der Ort, an dem durch sprachliche Ausdrücke eine Verbindung zu dem vorher Gesagten hergestellt wird. Daher sind hier Referenzformen und Konnektoren besonders erwartbar.

Auf diese Weise wird versucht, die von Bamberg (1987) beschriebene Entwicklung von einer lokalen Formenverwendung über eine globale zu einer lokal-global integrierenden in der Auswertung durch die Analyse der Wortebene und der Satzebene zu berücksichtigen. Eine

Bindung der Satzebene an den Erzähldiskurs erfolgt über die Zuordnung der Sätze zu Inhaltskategorien, die für die Darstellung der Stuhlkreissituation wesentlich sind.

Die Verwendung der Konnektoren wird ebenfalls über deren Einsatz in der Prä-V2 Position überprüft. Dabei wird unterschieden welcher Konnektor verwendet wird (und, dann, aber, weil, obwohl) und (in Anlehnung an McCabe & Peterson 1997) welche Funktion diesen im Diskurs zugeordnet werden kann, wie

- Auflistung,
- Herstellung von Diskontinuität bzw. eines Kontrastes,
- Wechsel der Perspektive, z. B. von äußerer Perspektive hin zu inneren Zuständen,
- Wechsel des Themas und damit die Erzeugung von Unvorhersehbarkeit,
- Wiederaufnahme eines Themas und damit Anschluss an Verfügbarkeit.

## 5. Erzählfähigkeiten von Kindern mit Sprachstörungen

Ziel dieses Kapitels ist es, die in der Literatur bislang untersuchten Unterschiede in den Erzählleistungen von Kindern mit Sprachstörungen und Gleichaltrigen mit altersgemäßem Spracherwerb darzustellen.

Vergleichende Untersuchungen zu den Erzählfähigkeiten bei Kindern mit SSES finden sich vereinzelt im deutschen (Schüler 1978, Weinert et al. 1989, Kany et al. 1990, vgl. auch Rimmele 1986), vor allem jedoch im englischen Sprachraum. Bei der Auswertung dieser Studien zeigen sich zwischen diesen – aufgrund deren differierenden Forschungsanliegen – erhebliche Unterschiede. So muss berücksichtigt werden, dass

- es zwischen diesen Studien keine einheitlichen Terminologien für Sprachstörungen gibt, d. h. dass die Kriterien für die Zusammensetzung der Gruppen unterschiedlich waren (folgende Störungsbilder wurden untersucht: **Expressiv Language Delay**, **History of Expressiv Language Delay**, **Slow Expressiv Language Development**, **Specific Language Impairment**, **Pragmatic Language Impairment**, **Language Impairment**, **Language Learning Impairment**, **Language Learning Disability**, **Nonspecific Language Impairment**, SSES, Dysphasie, Dysgrammatismus),
- Studien aus unterschiedlichen Sprachräumen stammen (zum Einfluss der linguistischen und kulturellen Kontexte vgl. Winkler 2008; McCabe & Bliss 2003),
- die Kinder der unterschiedlichen Studien in Bezug auf ihr Alter differieren,
- den einzelnen Studien unterschiedliche (häufig implizite) Erzählbegriffe zugrunde liegen,
- Erzählform und Erzählanlass nicht begründet oder reflektiert mit den Erzählleistungen der Kinder in Zusammenhang gebracht werden,
- die Typen der Analyse der Erzählungen zwischen den Studien variieren (zur kritischen Auseinandersetzung mit Forschungsmethoden s. Leekam et al. 2008).

Zur Kategorisierung der eingesetzten Analysesysteme für die Untersuchung der Makrostruktur und der Kohäsion können die Folgenden genannt werden (Hedberg & Westby 1993):

**Analyse narrativer Level:** Hier wird die Entwicklung eines Kindes über verschiedene narrative Level hinweg gemessen, einen kohärenten Text zu produzieren, indem Konzepte verkettet werden und ein zentrales Thema beibehalten wird. Mit dieser Form der Analyse können jedoch keine Informationen zu Funktionen der Komponenten in der Kette oder der Art, wie sie miteinander zu einem Thema verbunden werden, abgeleitet werden. Diese Aspekte der Geschichtenorganisation werden in den Story-Grammars berücksichtigt

**Storygrammar Analyse:** Hier wird die Fähigkeit eines Kindes bewertet, Elemente der Makrostruktur zu verwenden. Auf diese Weise werden sowohl Informationen über den Inhalt als auch über die makrostrukturelle Organisation zugänglich.

**High-Point-Analyse:** Sie bewertet die Makrostruktur, den Inhalt und die lokale linguistische Struktur. Mit dieser Art der Analyse kann zusätzlich eine Bewertung, die der Erzähler seiner Geschichte hinzufügt, mit analysiert werden. Dies ist die ausführlichste und komplexeste Form der Analyse von Erzählungen. Sie wird verwendet, um Veränderungen in den Erzählungen nach einem therapeutischen Interventionsprozesses zu dokumentieren.

**Analyse kohäsiver Verbindungen:** Die Analyse der Kohäsion bewertet die Verwendung lokaler linguistischer Strategien, um Mikrostrukturen miteinander und mit der Makrostruktur der Geschichte zu verbinden.

**Verständnisfragen:** Diese werden verwendet, um das Inhaltsverständnis des Kinder zu überprüfen. Hier kann zwischen Fragen unterschieden werden, zu deren Beantwortung ein Wissen bzgl. der Makrostruktur erforderlich ist und solchen, für die der Inhalt unmittelbar aus dem erzählten Kontext entnommen werden kann.

Wie anhand dieser kurzen Ausführungen deutlich wird, sind die einzelnen Analysesysteme nicht nur Varianten von einander, sondern legen unterschiedliche Reichweiten für die Ergebnisse in den Studien und damit für deren Aussagekraft fest.

Mithilfe der narrativen Levels können nur wenig elaborierte Erzählleistungen analysiert werden, wie sie für Vorschulkinder oder Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigungen erwartbar sind.

Die Story-Grammar Analyse eignet sich für eine breitere Spannbreite sprachlicher Fähigkeiten. Sie kann für Schulkinder mit geringen oder mäßigen Sprachstörungen eingesetzt werden. Um subtilere entwicklungsbedingte Veränderungen zu erfassen, ist sie jedoch nicht hinreichend. Hierfür eignet sich die High-Point-Analyse (vgl. Hedberg & Westby 1993).

Im Rahmen dieser Arbeit werden jedoch nur die Ergebnisse der Studien in den Blick genommen, die aufgrund folgender Kriterien eine Nähe zu der hier angestrebten vergleichenden Analyse von Erzählfähigkeiten (VANIE) auf weisen:

- Alter der Kinder,
- Art der sprachlichen Beeinträchtigung,
- Ziel der Studie.

Aus theoretischer Sicht wünschenswert wäre es gewesen, wenn die Analysesysteme der Studie mit der Untersuchung dieser Arbeit übereingestimmt hätten. Da aber das interaktive Erzählen bislang weder im deutschen noch im englischen Sprachraum untersucht wurde, gibt es kein Analysesystem, das die Interaktivität der Teilnehmer konsequent mit berücksichtigt.

Aus diesem Grund mussten Studien mit unterschiedlichen Analysesystemen einbezogen werden, wobei die Ergebnisse dieser Studien dann im Kontext der Spielräume und Beschränkungen, die die Analysesysteme vorgeben, betrachtet werden müssen.

Daher sollen die hier verwendeten Studien hinsichtlich der genannten Kriterien in der folgende Tabelle eingeordnet werden, wobei Analysesysteme und Elizitierungsmethoden ebenfalls mit aufgeführt werden, damit in der darauf folgenden Darstellung die Ergebnisse der Studien auf der Grundlage ihres theoretischen Hintergrunds interpretiert werden können.

<b>Studie</b>	<b>Ziel der Studie</b>	<b>Stichprobe</b>	<b>Analyseysteme</b>	<b>Erzählanlass und -form</b>	<b>Zentrale Ergebnisse</b>
Baltaxe & D'Angiola 1992	Analyse der Herstellung von Kohäsion mit Vergleich der drei Kindergruppen	- 10 Kinder mit Autismus (5;2 bis 10;6 Jahre), - 8 Kinder mit SLI (5;0 bis 10;6 Jahre) und - 8 unauffällige sprachlich parallelisierte Kinder (2;8 bis 4;2 Jahre)	Kohäsive Übereinstimmung	Gespräch	Schulkinder mit SLI verwendeten im Vergleich zu normal entwickelten Kindern seltener korrekte Mittel zur Kohäsionsherstellung
Bishop & Edmundson 1987	Longitudinalstudie zur Ermittlung von Sprachmaßen, die spätere sprachliche Fähigkeiten vorhersagen können	87 sprachbeeinträchtigte Kinder, untersucht mit 4, 4 ½, und 5 ½ Jahren	Neben anderen Sprachmaßen: Bus-Story Information Score (Anzahl relevanter Informationen)	Bus-Story	Das Erzählen zu einem Bild schien für 4jährige der beste Prädiktor für deren weitere sprachliche Entwicklung.
Fey et al. 2004	Untersuchung der Erzählfähigkeiten in Abhängigkeit von sprachlichen Beeinträchtigungen	262 normal entwickelte Kinder, 111 SLI Kinder 75 Kinder mit nonspezifisch Language Impairment 90 Kinder mit niedrigem nonverbalen IQ Alle durchschnittlich 6 Jahre alt	Story-Grammars und Evaluative Elemente, Mikrostrukturelle Maße	Bildergeschichten mündliches und schriftliches Erzählen	Die Geschichten normal entwickelter Kinder sind zu allen Zeitpunkten allen anderen Kindergruppen überlegen (mehr verschiedene Worte, mehr grammatische Komplexität, weniger Fehler)
Finestack et al. 2006	Untersuchung der Herstellung von Referenz	339 Kinder mit normalem Spracherwerb,	Herstellung pronominaler	Bilderserie mit drei Bildern mit einem	Kinder mit SLI verwenden weniger

	mit Vergleich der vier Kindergruppen	61 Kinder mit SLI, 100 Kinder mit NLI, 69 Kinder mit normalem Spracherwerb, aber niedrigem nonverbalen IQ	Referenz	Konflikt und einem Lösungsversuch, Untersucher gibt anhand einer Beispiel-Bilderserie Modell, festgelegte Instruktionen für Zuhörerrückmeldungen	kohäsive Konjunktionen als die normal entwickelten Kinder.
Hasselhorn & Hille 1998	Untersuchung des Einflusses des Arbeitsgedächtnisses auf Erzählfähigkeiten	20 Kinder mit SSES 8 Jahre alt, 20 gleichaltrige normal entwickelte Kinder, 20 5jährige, sprachlich parallelisiert	Mikrostrukturelle Maße und auditorisches Arbeitsgedächtnis	Nacherzählen, teilweise mit Bildvorgabe	Dysphasiker unterscheiden sich nicht von den normal entwickelten Kindern hinsichtlich des Behaltens von Sinneinheiten des Textes. Allerdings zeigten sie in verschiedenen Maßen des phonologischen Arbeitsgedächtnisses schlechtere Leistungen.
Kany et al. 1990	Untersuchung von Erzählungen von Kindern mit grammatischen Störungen im Vergleich zu Kindern mit unauffälligem	57 Kinder mit grammatischen Störungen, 43 Kinder mit unauffälligen Spracherwerb Alle zwischen 6 und 10	Makrostrukturelle (narrative Level) und Mikrostrukturelle Maße	Erlebniserzählung und z. T. Fantasieerzählung	Geschichten der dysgrammatischen Kinder sind seltener kausal organisiert, seltener raum-

	Spracherwerb	Jahren			zeitlich situiert, enthalten weniger Einführungen von Protagonisten.
Kaderavek et al. 2000	Untersuchung von Erzählungen als wichtiger Prädiktor von späteren Schulleistungen (Lesefähigkeit)	20 Kinder mit und ohne SLI 2;4 bis 4;2 Jahre	Mikrostrukturelle Maße (Zeitmarkierungen am Verb, Personalpronomen) Makrostrukturelle Maße	Gemeinsames Bilderbuch lesen, Nacherzählung anhand eines bekannten Bilderbuchs	Beide Kindergruppen zeigten, dass sie genrespezifisch erzählen können. Kinder mit SLI konnten typisch schriftsprachliche Formen weniger gut im Erzählen wieder geben.
Liles 1985	Untersuchung von Erzählungen zur Beleuchtung der Beziehung zwischen kohäsiven Fähigkeiten und dem Verständnis der Makrostruktur	20 Kinder mit normalem Spracherwerb, 20 Kinder mit SLI, aber normalen Sprachverständnis, 9 Kinder mit SLI und eingeschränktem Sprachverständnis alle zwischen 7 und 10;6 Jahren	Kohäsive Mittel und Makrostruktur anhand der Story-Grammars	Kinderfilm	SLI Kinder mit guten Sprachverstehen und normal entwickelte Kinder verwenden ähnliche kohäsive Strukturen. Beide Gruppen der SLI Kinder zeigten weniger angemessene Verwendung von Kohäsionen als normal entwickelte Kinder.
MacLachlan	Untersuchung von	7 Language Learning	Unterbrechungen,	Gespräch und	LLD Kinder

<p>&amp; Chapman 1988</p>	<p>Häufigkeiten und Arten von Abbrüchen in der Kommunikation</p>	<p>Disabled, 7 altersparallelisierte Kinder, 7 sprachlich parallelisierte Kinder Alle zwischen 9;10 und 11;1 Jahre</p>	<p>Reparaturen, verworfene Äußerungen</p>	<p>Erzählung zu selbst gewählten Charakter aus Film und Episode aus Film mit diesem erzählen</p>	<p>zeigten signifikant mehr Abbrüche in Erzählungen als in Gesprächen als die anderen Kindergruppen.</p>
<p>McCabe &amp; Bliss 2003, Bliss et al. 1998, McCabe 1996 McCabe &amp; Rollins 1994</p>	<p>Zusammenstellung von Untersuchungen für einen Vergleich von Erzählfähigkeiten</p>	<p>Aus unterschiedlichen Studien zusammengetragene Ergebnisse zu Kindern mit SLI, anderen Beeinträchtigungen, normal entwickelte Kinder</p>	<p>Makrostrukturelle Maße nach High-Point-Analyse, Mikrostrukturelle Maße zur Kohäsion</p>	<p>Personale Erzählungen eliziert nach „Conversational Map Procedure“</p>	<p>Kinder mit SLI verwenden assoziierte Informationen, geben keine Chronologische Reihenfolge wieder, lassen wesentliche Elemente des Inhalts aus, lassen personenbezogene Informationen aus, zeigen Mangel an Elaborierung verwenden weniger Personalpronomen, eher Demonstrativa und Nomen zur Referenzherstellung, haben Schwierigkeiten semantische Konjunktionen für die Kohäsion zu nutzen.</p>

Meritt & Liles 1987	Untersuchung von Langzeiteffekten von SLI auf akademische Leistungen	20 Kinder mit SLI, 20 normal entwickelte Kinder Alle zwischen 9 und 11 Jahren	Makrostrukturelle Maße anhand der Story-Grammars, Mikrostrukturelle Maße, Geschichtenverständnis	Generierung von Geschichten zu vorgegebenen Anfängen, Nacherzählungen	Die Geschichten der SLI Kinder enthielten seltener vollständige Episoden, seltener Story-Grammar-Komponenten als die Vergleichsgruppe.
Norbury & Bishop	Untersuchung der Beziehung zwischen sprachstrukturellen Fähigkeiten und pragmatischen Fähigkeiten	12 Kinder mit Autismus, 17 Kinder mit SLI, 21 Kinder mit PLI, 18 normal entwickelte Kinder Alle zwischen 6 und 10 Jahren	Mikrostrukturelle Maße, Makrostruktur anhand der Story-Grammars	Primär produktive Bildergeschichte	Hinsichtlich der globalen Struktur und der Evaluation zeigen sich keine Gruppenunterschiede. Kinder mit SLI machten mehr syntaktische Fehler als ihre normal entwickelten Peers.
Paul et al. 1996	Untersuchung von Erzählungen für eine Prognose von Schulleistungen Longitudinalstudie	26 normal entwickelte Kinder, 15 Kinder mit History of expressive Language Delay, 15 Kinder mit Expressive Language Delay	Narrative Level	Nacherzählung von Bildergeschichten	Normal entwickelte Kinder erreichten im Vorschulalter eine höhere Leistung in der narrativen Aufgabe als die Kinder mit HELD oder ELD. Im frühen Schulalter zeigten sich keine Gruppenunterschiede mehr.

Paul & Smith 1993	Vergleich der Erzählfähigkeiten zwischen Late-Bloomer und Kindern mit SLI	Normal entwickelte Kinder, Kinder mit SLI, Late-Bloomer Kinder von 2 bis 4 Jahren	Angemessenheit in der Verwendung kohäsiver Mittel Weitere mikrostrukturelle Maße, Anzahl relevanter Informationen	Nacherzählung einer Bildergeschichte (Bus-Story)	Kinder mit verspätetem Sprechbeginn zeigten keine signifikanten Unterschiede in den Erzählleistungen als die anderen beiden Gruppen.
Sleight & Prinz 1985	Untersuchung narrativer Strategien gemäß der High-Point Analyse	Kinder mit SLI, Kinder mit normalem Spracherwerb 11 bis 12 Jahre	Analyse der Komponenten: Abstract, Orientierung, Coda	Nicht verbaler Film, schriftliche und mündliche Erzählungen	Sprachbeeinträchtigte Kinder stellten weniger Referenzen in den Orientierungen und Handlungen her als die normal entwickelten Peers. Keine Kindergruppe passte ihre Erzählung an den unterschiedlichen Informationsstatus der Zuhörergruppen an.
Rippich & Griffith 1988	Vergleich narrativer Fähigkeiten über 4 Schwierigkeitsstufen	24 Kinder mit Lernbeeinträchtigungen 27 Kinder normal entwickelte Kinder im Alter von 7; 0 bis 12;5 Jahre	Makrostruktur anhand der Story-Grammars, Analyse der kohäsiven Mittel	Nacherzählungen ohne Bilder, Nacherzählung mit Bildern, primäre produktive Erzählung nach Bildern	Kinder mit Lernbeeinträchtigungen können grundsätzlich Geschichten rekonstruieren. Signifikante

					Unterschiede zeigten sich auf allen Ebenen der Analyse.
Schneider et al. 1997	Metalinguistische Fähigkeiten zur impliziten und expliziten Beurteilung der Referenteneinführung	13 Kinder mit Lernbeeinträchtigungen, 13 Kinder mit Sprachbeeinträchtigungen, 15 normal entwickelte Kinder Alle zwischen 8;6 und 11;0 Jahren	Analyse der Referenteneinführung	Vorgabe eines Videos und 3 Versionen jeder Geschichte vorgelesen	Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen zeigten weniger explizite metalinguistische Bewusstheit als normal entwickelte Peers.
Schöler & Illichmann 1987	Untersuchung von Selbstkorrekturen	57 Kinder mit grammatischen Störungen, 43 Kinder mit unauffälligem Spracherwerb	Verschiedene Arten von Selbstkorrekturen	Erlebniserzählung	Sprachbehinderte Kinder nehmen weniger Selbstkorrekturen bei grammatischen Fehlern vor.
Schüler 1978	Im Rahmen der Überprüfung grammatischer Leistungen wurden u. a. Nacherzählen und Erzählen anhand einer Bilderserie, Bildbeschreiben	50 Kinder mit unauffälligem Spracherwerb, 50 Kinder mit grammatischen Störungen 5 bis 6 Jahre	Morphologische und syntaktische Fähigkeiten, Satzverknüpfungen	Nacherzählung anhand einer Bilderserie, primär produktive Erzählung zu Bilderserie	Die dysgrammatischen Kinder erzählen einzelheitlich, sind eng an den Stimulus gebunden, der Gesamtzusammenhang bleibt unklar
Purcell & Liles 1991	Selbstinitiierte Reparaturprozesse beim Geschichten Erzählen	14 Kinder mit unauffälliger Sprachentwicklung, 14 Kinder mit Sprachstörungen	Grammatische Reparaturprozesse, semantische Reparaturprozesse		Kinder mit Sprachstörungen unterscheiden sich nicht von der

					Vergleichsgruppe hinsichtlich der Häufigkeit der Reparatur, sie unterscheiden sich aber im Erfolg und der Platzierung dieser.
Wagner et al. 2000	Untersuchung des Genreeinflusses auf unterschiedliche sprachliche Produktionen	28 Kinder mit LI, durchschnittlich 5;4 Jahre alt	Verständlichkeit Flüssigkeit Grammatische Variablen: Morphemverwendung, Wortstellung, Komplexität, komplexe Verbalphrase	Gespräch, Nacherzählung ohne Bilder, primär produktives Erzählen zu Bilderserie	Verständlichkeit und Flüssigkeit sind in Gesprächen höher als in Erzählungen, MLU ist in Erzählungen höher.
Weinert et al. 1989	Vergleich von Reproduktionsleistungen unter Berücksichtigung der Fähigkeit hierarchische Textstrukturen zu nutzen	Durchschnittlich 7;7 Jahre 16 dysphasische Kinder 16 altersgleiche	Wiedergabe der wichtigsten Handlungskonstituenten hinsichtlich Anzahl und Reihenfolge Sowie Nähe der Reproduktion zur Vorgabe	Vorgabe von inkohärenter Geschichte und kohärenter Geschichte beide sollen nacherzählt werden	Kinder liefern wesentliche Geschichteninhalte nicht, egal, ob die Vorlage kohärent oder inkohärent war.

Tab. 17: Übersicht über Studien zu Erzählfähigkeiten bei Kindern mit Sprachstörungen

Für die Übertragbarkeit der Ergebnisse dieser Studien auf die Analyse der interaktiven Erzählfähigkeiten ist ferner zu berücksichtigen, dass der Zuhörer und dessen Unterstützungen in vielen Fällen unerwähnt bleiben und (mit der Ausnahme von Wagner et al. 2000) in der Ergebnisinterpretation gar nicht mehr berücksichtigt werden.

Gemeinsam ist allen Studien, dass die Untersucher längere, d. h. übersatzmäßige, Äußerungen von den Kindern erwarten.

Die Ergebnisse der Studien werden nachfolgend entlang der drei Dimensionen: globalstrukturelle, globalsemantische und globalformale Dimension vorgestellt, so dass sie aufgrund dieser Strukturierung den in den vorherigen Kapiteln für die Auswertung gewonnenen Ergebnisse zugefügt werden können.

Aufgrund der besonderen Nähe der Studie von Kany et al. (1990) zu der in dieser Arbeit angestrebten vergleichenden Analyse von Erzählfähigkeiten, wird diese Studie hier gesondert vorgestellt. Wesentliche Ergebnisse werden aber in den Dimensionen nachfolgend der Vollständigkeit halber mit aufgeführt.

Im deutschsprachigen Raum ist im Rahmen eines Forschungsprojektes der Universität Heidelberg und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zum „Dysgrammatismus“ u. a. das mündliche Erzählen von Grundschulkindern untersucht worden (Kany, Fromm, Schöler & Stahl 1990). Diese Studie wird hier hinsichtlich Erzählanlass, Erzählform, untersuchten makrostrukturellen Maßen und des angenommenen Einfluss mikrostruktureller Maße auf die makrostrukturellen näher betrachtet.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich die Kinder mit grammatischen Störungen von gleichaltrigen sprachunauffälligen Kindern sowohl in ihren morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten unterscheiden (was per definitionem erwartbar war), als auch in den makrostrukturellen Fähigkeiten zur Organisation mündlicher Texte. Kany et al. folgern daraus, dass „Dysgrammatismus“ nicht mehr uneingeschränkt als eine isolierte Sprachstörung angesehen werden kann, sondern anzunehmen sei, dass auch andere, allgemeinere kognitive Bereiche beeinträchtigt seien.

Der Erzählanlass der Studie von Kany et al. war ein allgemeiner Impuls, ein Erlebnis mit einem Tier bzw. zu einer Bildvorlage mit vier Einzelbildern (Junge, Hund, Ball, Küling: Fantasietier) zu erzählen. Im Unterschied zu DO-BINE handelt es sich also nicht um ein standardisiertes Ereignis als vergleichbare gemeinsame Grundlage, sondern um individuell verschiedene eigene Erlebnisse, damit also um die Erzählform „alltägliches Erzählen“. Bei dem Erzählen zu der Bildvorlage hingegen wurde eine andere Erzählform abgefragt, die Fantasieerzählung. Dieses wird von den Untersuchern jedoch nicht gesondert bewertet oder mit der Erzählleistung in Verbindung gebracht. Des Weiteren finden sich keine näheren

Informationen für den Ablauf der Erzählprozesse, insbesondere die Rolle des Zuhörers bleibt hier unerwähnt. Damit ist das Ausmaß der Zuhörerunterstützung in quantitativer und qualitativer Hinsicht nicht mehr nachvollziehbar.

Für die Analyse der makrostrukturellen Fähigkeiten von Erzählen untersuchen Kany et al. (1990) die Episodenstruktur anhand von fünf narrativen Ebenen. Neben dieser allgemeinen Bewertung wurde untersucht, ob Setting-Informationen und eine abschließende Moral oder Evaluation der Geschichte produziert wurden. Damit werden für die Analyse sowohl Kriterien der Story-Grammars als auch der High-Point-Analyse verwendet.

Kany et al. diskutieren, ob die Tatsache, dass die Geschichten der grammatisch auffälligen Kinder weniger häufig kausal organisiert sind, seltener Protagonisten eingeführt und die Geschichten seltener raum-zeitlich situiert werden, ein Indikator für eine generelle kognitive Beeinträchtigung sein könnte oder ob diese Ausdruck einer vorgängigen Sprachstörung sein kann. Sie sehen ihre Beurteilung der makrostrukturellen Maße aber unabhängig von dem Vorhandensein spezieller sprachlicher Mittel, so dass sie eher nicht von einer alleinigen sprachspezifischen Beeinträchtigung ausgehen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die Studie von Kany et al. (1990) in folgenden Punkten von der hier vorliegenden unterscheidet:

- keine interaktive Ausrichtung auf den Erzählprozess,
- kein alltägliches, unmittelbar zuvor erlebtes Ereignis,
- Stichprobe umfasst ältere Kinder im Schulalter,
- neben mündlichem wird auch schriftliches Erzählen untersucht,
- keine systematische Analyse der funktionalen Verwendung sprachlicher Formen innerhalb des Erzähldiskurses,
- keine Standardisierung oder Bewertung der Zuhörerbeteiligung.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Studien, deren Rahmenbedingungen in der Tabelle zusammengefasst wurden, entlang der drei Dimensionen vorgestellt.

### **5.1 Unterschiede auf globalstruktureller Dimension**

Da in den meisten Studien von einem monologischen Erzählen ausgegangen wird, werden nur die Äußerungen des Kindes in die Analyse mit aufgenommen. Dementsprechend liegen keine Erkenntnisse zum Ausmaß oder der Qualität der Zuhörerunterstützung vor. Nur McCabe (1996) weist darauf hin, dass die Kinder mit SLI mehr Zuhörerunterstützung als ihre Peers mit unauffälligem Spracherwerb benötigen. (Zur Abhängigkeit der Zuhörerbeteiligung von der Erzählform siehe Punkt 4.2, Becker 2001).

Marton et al. (2005) haben einige Besonderheiten im Interaktionsverhalten von Kindern mit SLI im Alter von sieben bis zehn Jahren herausgestellt. Auf diese wird im Folgenden Bezug genommen, wobei es sich nicht um Erzählinteraktionen handelt.

Kinder mit einer SLI zeigen nach Marton et al (2005) sowohl Schwierigkeiten in der Initiierung als auch in der Teilnahme an einer bestehenden Interaktion mit gleichaltrigen Kindern. Sie sprechen weniger, werden seltener angesprochen und kooperieren seltener mit ihren Partnern in Gruppenaufgaben. Sie beginnen eher Interaktionen mit Erwachsenen. Sie zeigen eher ein zurückgezogenes und schweigsames Verhalten. Ihre Antworten sind kürzer und eher nonverbal als verbal. Sie zeigen Schwierigkeiten darin Konflikte zu lösen. Dies gilt gleichermaßen für Vorschul- und Schulkinder mit SLI. Beide Altersgruppen zeigten in der Studie von Marton et al. (2005) signifikant schlechtere Leistungen in der sozialen Pragmatik als in den linguistischen Fähigkeiten (zur Diskussion der Eigenständigkeit der pragmatischen Kompetenzen siehe Kapitel 2 weiterführend, Spreen-Rauscher 2003, Bishop 2000 etc).

Nach Lehmann (2008) können pragmatische Leistungen von Kindern mit SSES besonders gut anhand von Gesprächen zu Erzählungen überprüft werden, besser als mit einem standardisierten Verfahren (Marburger Sprachverständnistest für Kinder–MSVK), wie sie in ihrer Studie feststellte.

Zur Untersuchung des Interaktionsverhaltens von Kindern mit SSES hat Grimm (1983) in ihrer Studie die Interaktion zwischen Müttern und ihren Kindern (mit Stottern, Dysphasie und sprachlich unauffällig) anhand zweier Kategoriensysteme analysiert, eines zur kategorialen Beschreibung mütterlicher Äußerungen und eines zur kategorialen Beschreibung kindlicher Äußerungen (vgl. auch Manolson 1985, Katz-Bernstein et al. i. V.). Diese werden hier überblicksartig dargestellt, um aus ihnen Analysekatoren für VANIE ableiten zu können.

Sie untersucht, ob die Äußerung von Mutter und Kind *angrenzend* sind, d. h. ob sie ohne Pausen und ohne thematischen Wechsel anschließen. Diese werden weiterhin auf Kontingenz untersucht. Davon sind im Folgenden die kontextuell kontingenten und linguistisch kontingenten hier interessant.

Kontextuell kontingent sind Äußerungen, wenn sie sich zwar thematisch, nicht aber auch syntaktisch und /oder lexikalisch auf die vorhergehende Äußerung beziehen.

Linguistisch kontingent sind Äußerungen, die sich sowohl thematisch als auch syntaktisch und lexikalisch auf die vorangegangene Äußerung beziehen (Grimm 1983).

Die linguistisch kontingenten Äußerungen werden weiter ausdifferenziert. Dabei geht es vor allem um die dialogische Rekonstruktion von Informationen und deren Verarbeitung. Sie werden eingeteilt in:

- a) die Informationsvorgabe durch die Mutter,
- b) die Aufforderung zur Information durch die Mutter,
- c) die Informationsaufnahme und –verarbeitung durch das Kind und
- d) die Informationssuche durch das Kind.

Die Informationsvorgabe wird getrennt nach Form (formelhafte Expansion, Expansion, Imitation) und Inhalt (semantische Rekodierung, Weiterführung) analysiert. b) und d) werden zusammengefasst zu Reaktionen auf Fragen. Zu Aufforderungen zur Information durch die Mutter zählen Fragen (Nachfrage, Informationsfragen).

Die Informationsaufnahme und –verarbeitung durch das Kind wird eingeteilt in Form (Imitation eines Syntagmas oder eines Wortes) und Inhalt (semantische Rekodierung oder Weiterführung).

Dieses Kategoriensystem kann für die Auswertung der pragmatischen Angemessenheit der Kindäußerungen auf Fragen und Impulse der Zuhörer\*in im Erzählprozess für den Auswertungsbogen adaptiert werden.

Die Kategorien der Fragen und Impulse der Mütter können für die Kategorisierung der Zuhörerfragen in den Auswertungsbogen aufgenommen werden, da sich vermuten lässt, dass die Zuhörer\*innen gegenüber Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten möglicherweise von den standardisierten Zuhörerreaktionen von DO-BINE abweichen werden, um den Erzähldiskurs in Gang zu bringen und zu halten.

Aufgrund der wenigen Erkenntnisse zu der interaktiven Selbstständigkeit von Kindern mit SSES in Erzählinteraktionen sollen hier Hypothesen zur Leistungsunterscheidung auf globalstruktureller Dimension aufgezeigt werden:

- Ausgehend von der Studie von Hausendorf und Quasthoff (1996) lässt sich vermuten, dass Kinder mit SSES die globalen Zugzwänge, die vom Zuhörer gestellt werden, nicht (immer) bedienen, bzw. nicht ausreichend bedienen können. Sie benötigen eine Ausdifferenzierung der globalen Anforderungen in kleinschrittigere lokale Aufforderungen und Fragen (wie jüngere Kinder bei Hausendorf & Quasthoff 1996).
- Sie benötigen mehr Zuhörerunterstützung (McCabe 1996) als altersgleiche Kinder mit unauffälligem Spracherwerb.
- Schwierigkeiten im Sprachverständnis können die angemessene Beantwortung lokaler Fragen und Aufforderungen beeinträchtigen.

### ***5.1.1 Fazit für die Auswertung:***

Aus der vorstehenden Analyse von Grimm können folgende Auswertungskategorien für VANIE abgeleitet werden:

*a) Einteilung der Zuhörerturns:*

- Informationsvorgabe durch den Zuhörer,
- Aufforderungen zur Information durch den Zuhörer mithilfe von Nachfragen, Informationsfragen,
- Angabe, in welcher Häufigkeit diese Arten der Zugzwänge vom Zuhörer gestellt werden.

*b) Einteilung der Kindturns in:*

- Wiederholung eines Syntagmas, Wortes des Zuhörers,
- Weiterführung des Inhaltes,
- Nachfragen des Kindes.

Diese können wiederum in nicht kontingente Anschlüsse des Kindes, kontextuell kontingente und linguistisch kontingente Anschlüsse des Kindes ausdifferenziert werden.

## **5.2 Unterschiede auf globalsemantischer Dimension**

Wie in den vorangegangenen Kapiteln 2, 3 und 4 beschrieben, lassen sich auf global- bzw. lokalsemantischer Ebene das Erzählen und der Erzählerwerb mithilfe der Kriterien:

- a) Semantisch-konzeptuelles Wissen zu einzelnen Lexemen,
- b) Anzahl und Art der Inhaltskategorien,
- c) Verknüpfung der Inhaltskategorien,
- d) Kognitive Ressourcen analysieren.

Die Studien werden im Folgenden auf ihren Aussagegehalt im Hinblick auf diese Kriterien betrachtet.

*a) Semantisch-Konzeptuelles Wissen zu einzelnen Lexemen*

Die Verwendung verschiedener und damit einhergehend auch treffender Wörter, um Inhalte der Makrostruktur von Erzählungen zu bilden, wurde von Paul et al. (1996), Paul und Smith (1993) und Fey et al. (2004) untersucht. Zwei- bis vierjährige Kinder mit expressiven Sprachstörungen (ELD) zeigen eine signifikant geringere Diversität in der Wortverwendung als ihre sprachlich unauffälligen Peers (Paul & Smith 1993). Prognostisch zeigt sich, dass selbst wenn Kinder ihre SELD (Slow Expressiv Language Development) überwinden, sie noch einige Zeit Schwierigkeiten in der Vokabelbreite und der Reife der narrativen Makrostruktur zeigen (Paul et al. 1996). Einen noch langfristigeren Effekt haben Fey et al. (2004) festgestellt. In ihrer Studie wird deutlich, dass Kinder, die im Kindergartenalter eine Sprachbeeinträchtigung zeigten, auch im beginnenden Grundschulalter noch weniger verschiedene Wörter verwendeten und weniger komplexe Geschichten erzählten als gleichaltrige Kinder.

*b) Anzahl und Art der Inhaltskategorien*

In *Nacherzählaufgaben* konnten sprachlich normal entwickelte Kinder im Schulalter signifikant mehr Story-Grammar Komponenten erzählen als sprachbeeinträchtigte Kinder (mit Language Impairment) (Merritt & Liles 1987).

Auch im Vorschulalter verwendeten Kinder mit verlangsamter Sprachentwicklung weniger Informationen als gleichaltrige unauffällige Kinder (Paul & Smith 1993).

Dieses Ergebnis bestätigt sich bei Hasselhorn und Hille (1998) nicht. Die von ihnen untersuchten entwicklungs dysphasischen Kinder (SSES) im Schulalter unterschieden sich nicht hinsichtlich des Behaltens der Sinneinheiten des Textes. Allerdings wurde hier zur Untersuchung der Erzählleistungen keine Analyse mithilfe der Story-Grammars vorgenommen, sondern Erzählen als eine Behaltensleistung interpretiert, die anhand der Darbietung differenziert wurde in rein auditiv oder auditiv mit visueller Unterstützung. Damit lässt sich vermuten, dass die visuelle Unterstützung der Geschichte zu einer Erleichterung der Behaltensleistungen der Kinder geführt hat, so dass sie im Vergleich zu den Kindern der Studien von Merritt und Liles (1987) und Paul und Smith (1993) besser abschnitten.

In *primärproduktiven* Erzählformen unterschieden sich die Länge der Erzählungen der Kinder mit Sprachbeeinträchtigungen und der Kinder mit unauffälligem Spracherwerb nicht (Merritt & Liles 1987). In diesen Erzählformen zeigten die Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen bessere Leistungen als die Kinder mit nichtspezifischen Sprachstörungen (Fey et al. 2004).

Hinsichtlich der *Art* der Inhaltskategorien zeigte sich sowohl bei primärproduktiven als auch bei reproduktiven Erzählaufgaben, dass Schulkinder mit LI unvollständige Episoden bilden, die aus ein oder mehr anfänglichen Ereignissen bestehen, aber direkte Konsequenzen häufig ausgelassen werden (Merritt & Liles 1987). Kinder mit Sprachbeeinträchtigungen im Vorschul- und Schulalter tendieren dazu Informationen auszulassen, die sich auf Personen, Pläne, Handlungen, innere Zustände und Orientierung beziehen (Liles 1987; Merritt & Liles 1987; Sleight & Prinz 1985, Kany et al. 1990). Hier scheinen sich die Kinder mit SLI zwar von den altersparallelisierten Kindern zu unterscheiden, nicht aber von den sprachlich parallelisierten jüngeren Kindern (Johnston et al. 2001 in Norbury & Bishop 2003). Nach Fey et al. (2004) verwendeten Kinder mit LI weniger Evaluationen.

Bei Norbury & Bishop (2003) zeigten sich keine signifikanten Gruppeneffekte hinsichtlich der globalen Struktur und der Evaluation. In den Ergebnissen zeigt sich jedoch außerdem, dass die Streuung innerhalb der Gruppen so groß war, dass keine Signifikanzen zwischen den Gruppen ermittelt werden konnten. Diese hohen Varianzen innerhalb der untersuchten Gruppen könnten mit der Altersspanne der untersuchten Kinder erklärt werden.

Allerdings zeigten sich auch in der Untersuchung von Kany et al. (1990) hinsichtlich der Evaluation keine Unterschiede zwischen den Kindern mit grammatischen Störungen und den sprachunauffälligen Kindern.

Es wäre zu fragen, ob unter Evaluation die gleichen Inhalte bewertet wurden. In der Studie von Norbury und Bishop werden darunter mentale oder emotionale Zustände der Handelnden subsumiert, so dass sich eine Überschneidung mit den Story-Grammar Kategorien *internal state* oder *internal reaction* ergibt. Kany et al. (1990) fassen Evaluation dagegen mit *Coda* und *Pointe* zusammen, die sie am Schluss der Geschichte erwarten. Durch die Vermischung mit anderen Kategorien und die strikte Festlegung der Evaluation ans Ende der Erzählung (sie könnte auch direkt an den Höhepunkt angeschlossen werden), könnte vermutet werden, dass einige Formen der Evaluation unentdeckt blieben.

Zudem werden von Kindern mit Sprachstörungen irrelevante Informationen eingefügt bzw. thematisch abweichende ans Ende der Erzählungen gestellt (Merritt & Liles 1987, McCabe & Rollins 1991, Bliss et al. 1998, McCabe & Bliss 2003). Damit verwenden die Kinder mit SLI nicht nur weniger Informationen und produzieren somit weniger Informationsgehalt (vgl. Informativeness), sondern weichen auch thematisch aus (vgl. Topic Maintenance).

McCabe und Bliss (2003) nehmen an, dass diese Hinzufügungen und auch Wiederholungen ein Zeichen dafür sind, dass die Kinder wohl bemerken, dass noch Inhalte erwartet werden, sie aber noch kein ausreichendes Bewusstsein für die kommunikativen Bedürfnisse des Zuhörers besitzen, um das Informationsdefizit im vollen Umfang zu erfassen. Ihre Erzählungen sind daher weniger eindeutig und bedürfen mehr subjektiver Interpretation des Zuhörers (Johnston 1982, Paul & Smith 1993, McCabe 1996, Bliss et al. 1998, McCabe & Bliss 2003).

### *c) Anordnung und Verknüpfung der Inhaltskategorien*

Paul und Smith (1993) kommen zu dem Ergebnis, dass die Schwierigkeiten der Kinder mit ELD in den Erzählfähigkeiten nicht einfach aus grammatischen Defiziten resultieren, da es möglich sei trotz grammatischer Defizite angemessene Informationseinheiten zu produzieren. Sie sehen die narrativen Schwierigkeiten in der Enkodierung, der Organisation und dem Verbinden von Propositionen.

Bliss et al. (1998, McCabe & Bliss 2003) stellen auch Schwierigkeiten bei Kindern mit SLI in Bezug auf die Sequenzierung von Ereignissen in Erlebniserzählungen fest. Die temporale Abfolge ist noch unverbunden, auch wenn die Kinder schon älter als vier Jahre sind, so dass die Erzählungen sprunghaft sind, eine nicht chronologische Reihenfolge aufweisen, wesentliche Informationen ausgelassen werden und das Ereignis am Ende noch einmal wiederholt wird.

Für das Schulalter fanden Kany et al. (1990) bei Kindern mit grammatischen Störungen (1. Klasse) in der gleichen Erzählform Texte, die aus einer Reihe inhaltlich unverbundener Aussagen bestehen. Sprachunauffällige Kinder verwendeten diese Form nur einmal. Mehrheitlich produzierten aber die Kinder mit grammatischen Störungen temporal verknüpfte Handlungs- und Ereignisfolgen.

Johnston (1982) und Liles (1985) kommen für Erzählungen zu einem nonverbalen Film zu einem ähnlichen Ergebnis. Sie nehmen an, dass die Kinder mit SLI deshalb schlechter erzählen, weil ihr Verständnis für physikalische und soziale Kausalzusammenhänge eingeschränkter war.

In der Untersuchung von Schüler (1978), in der Kinder mit grammatischen Störungen eine Bilderserie erhielten, produzierten sie Beschreibungen, die der prozeduralen Phase nach Kamiloff-Smith (1987, siehe hierfür Kapitel 4.2) entsprechen. Zwei Erklärungsmöglichkeiten bieten sich an: nach Becker (2001) ist diese Erzählleistung mit dem Erzählanlass erklärbar. Ein anderer Erzählanlass hätte evtl. zu komplexeren Erzählleistungen führen können; mit Kamiloff-Smith (1987) könnte von einem kognitiven Entwicklungsstand ausgegangen werden, von dem aus sich die Kinder ganz von dem Stimulus leiten lassen, aber noch nicht in der Lage sind kognitive Prozesse zu nutzen (siehe unten).

Neben den abweichenden expressiven Leistungen traten auch im *Geschichtenverständnis* signifikante Unterschiede zwischen den Kindern mit und ohne Sprachstörungen auf. Diese zeigten sich im Vergleich der Anzahl der korrekten Antworten auf Fragen, die nur mithilfe von Story-Grammar Wissen beantwortet werden konnten. In Fragen zu faktischen Details unterschieden sich die beiden Gruppen nicht (Liles 1985, Merritt & Liles 1987).

Auch andere Studien belegen, dass Kinder, deren Sprachstörung eine expressive und eine impressive Komponente hat, Schwierigkeiten haben kohärente Texte zu verstehen, so dass erzählte Geschichten schwerer erfasst werden können als von ihren Schulkameraden (Craig & Evans 1993; Grimm 1993, Weinert 1989 in Kruse 2000). Ihr Gedächtnis wird dadurch stärker belastet, weil sie sich Einzelereignisse merken müssen (Kruse 2000).

Paul et al. (1996) zeigten in ihrer Studie, dass Kinder mit SELD eine gute langzeitliche Prognose haben, ihre Defizite in narrativer Reife, syntaktischen Fähigkeiten, und lexikalischer Diversität im Vergleich zu Gleichaltrigen aufzuholen.

McCabe (1996) spricht hingegen von einer Pseudoentwicklung in den Erzählungen von Kindern mit SLI, da sie eine Verschiebung der Erzählungen in Richtung von spezifischen Ereignissen aus der Vergangenheit hin zu allgemeinen Skripts eines alltäglichen Ereignisses beobachtet. Zum anderen merkt sie an, dass Problem-Lösungs-Episoden nicht sensitiv genug

sein, um Kinder mit SLI und normal entwickelte Kinder im Schulalter in ihren Erzählfähigkeiten zu unterscheiden.

Diese Ergebnisse von Paul et al. (1996) zweifeln auch Fey et al. (2004) an. Sie nehmen an, dass normal entwickelte Kinder am Anfang des Schulalters einen Deckeneffekt in der Messung der episodischen Struktur erreichen, die für die Bewertung der narrativen Performanz eingesetzt wird. Ein Maß, das sensitiver für die spätere Entwicklung ist, hätte zu anderen Ergebnissen führen können.

Auch Girolametto et al. (2001) kommen zu dem Ergebnis, dass Late-Talker Kinder, die später im Alter von fünf Jahren in expressiver Grammatik und Wortschatz ähnliche Leistungen zeigen wie altersgleiche Kinder mit unauffälligem Spracherwerb, auch in diesem Alter noch deutliche Schwierigkeiten in anaphorischer Referenz und narrativen Aufgaben zeigen (analysiert mit Bus-Story hinsichtlich Informationsscore, Länge, Unabhängigkeitsmaß) (vgl. auch Petrocelli 2008). Mithilfe dieses Maßes wird die Unabhängigkeit der Kinder von der Zuhörerunterstützung in der Produktion der Geschichte gemessen. Hier zeigt sich, dass die Late-Talker im Vergleich mit ihren Peers mehr Hilfe vom Zuhörer erhielten, um einen gleichwertigen Inhalt und eine vergleichbare Länge zu produzieren.

Von einem einfachen Aufholen der Kompetenzunterschiede im Erzählen kann daher nicht ausgegangen werden.

#### *d) Kognitive Ressourcen*

In den vorangegangenen Kapiteln wurden verschiedene kognitive Ressourcen vorgestellt, die für die Informationsverarbeitung, -speicherung und -organisation wesentlich sind, nämlich mentale Repräsentationen der Geschichtenstruktur, episodisches Gedächtnis, Theory of Mind, Denkentwicklung.

Für die Genese von Sprachentwicklungsstörungen wird eine eingeschränkte Sprachverarbeitungsfähigkeit unterstellt, die durch ein eingeschränktes phonologisches Arbeitsgedächtnis bedingt ist (siehe Kapitel 1). Daher wurde in verschiedenen Untersuchungen versucht, einen Zusammenhang zwischen geringen Leistungen in manchen Maßen der Erzählfähigkeiten mit der geringeren Leistungsfähigkeit des phonologischen Arbeitsgedächtnisses herzustellen. (siehe hierzu auch Hoppe-Graff et al. 1981, Hasselhorn & Hille 1998, Girolametto et al. 2001).

In der Studie von Hasselhorn und Hille (1998) zeigte sich jedoch, dass das Defizit im Arbeitsgedächtnis der Kinder mit SSES nicht zu Leistungseinbußen bei der Bearbeitung relativ leichter Bildergeschichten führt.

Für die Reproduktion oder Produktion von Geschichten wurden in den Kapiteln 2 und 4 kognitive Repräsentationsformen als wesentlich unterstellt. In der Studie von Hasselhorn und Hille zeigten die Kinder mit SSES bessere Leistungen im Nacherzählen. Es wurde vermutet, dass sie aufgrund der visuellen Unterstützung der Textvorgabe dazu kamen. Wenn die Kinder aber auf solche Hilfestellungen angewiesen sein sollten, ließe sich weiter vermuten, dass ihnen kognitive Repräsentationsformen fehlten, die ihnen die Behaltensleistung ohne äußere Unterstützung ermöglichen.

Hierfür haben Weinert et al. (1989) untersucht, in wie weit Kinder mit SSES hierarchische Textstrukturen für ihre Reproduktion nutzen. Daher erzählten sie den Kindern einmal kohärente und ein anderes Mal inkohärente Geschichten. Bei den Nacherzählungen zeigte sich, dass die Kinder mit SSES wesentliche Inhalte nicht vollständig wiedergaben, wenn die Geschichtenstruktur inkohärent war und nur aus einzelnen relativ unverbundenen Handlungen bestand. Allerdings zeigten die Kinder diese geringen Reproduktionsleistungen auch für kohärente Texte, so dass Weinert et al. daraus schlossen, dass die Kinder die hierarchischen Strukturen teilweise gar nicht und teilweise sehr begrenzt nutzen konnten (ähnliches zeigt sich auch bei Merritt & Liles 1987). Weinert et al. führten diese Schwierigkeiten darauf zurück, dass die Kinder Probleme mit dem Aufbau hierarchischer Repräsentationen hätten. Auch Merritt und Liles (1987) diskutieren kognitive Organisationsschwächen als Grund für die Leistungsunterschiede ihrer untersuchten Kindergruppen.

Hoppe-Graff & Schöler (1981) sehen in Repräsentationsmodellen (wie den Geschichtengrammatiken) die Basis für das Verstehen und Erinnern von Ereignissen. Sie reichen jedoch als alleinige Erklärung von Reproduktionsdaten nicht aus, weil sie zu wenig spezifisch sind.

Kamiloff-Smith (1987) nimmt kognitive und linguistische Kontrollprozesse für die Konstruktion einer zusammenhängenden Geschichte an. Sie geht davon aus, dass das Kind in der metaprozeduralen Phase Wissen über die Welt und Erwartungen über Geschichten erworben hat. Dieses Wissen nutzt dann die Top-Down-Kontrollprozesse, um die einzelnen Inhalte in einen größeren Gesamtzusammenhang zu bringen (siehe auch Kapitel 4.2).

### ***5.2.1 Fazit für die Auswertung:***

In Kapitel 2.3.2, 3.2 und Kapitel 4.2 wurden bereits wesentliche Auswertungskategorien für die Bewertung des Inhaltes der Stuhlkreisgeschichte und der Organisation der Inhalte angegeben. Es sind die folgenden:

- Die beiden Vorfälle von DO-BINE werden in ihre Inhaltskomponenten zerlegt. Dabei werden diese in äußerlich wahrnehmbare eingeteilt und solche, die der subjektiven Interpretation der inneren Haltungen von anderen Personen unterliegen.

- Zusätzlich werden von den wahrnehmbaren Inhalten diejenigen speziell markiert, die zum Verständnis der Geschichte besonders wesentlich sind (hier Basiskategorien genannt).

Hinsichtlich der Anzahl der Inhaltskategorien wird bewertet:

- wie viele relevante ereignisbezogene Informationen geliefert werden,
- wie viele unwesentliche, verwirrende Informationen enthalten sind,
- ob Konsequenzen, Evaluationen ausgelassen werden,
- ob innere Zustände, Pläne, Orientierung seltener auftreten als bei den sprachunauffälligen Peers,
- ob die Struktur eher isoliert oder verbunden ist (dies wird mehrschrittig bewertet vgl. dazu Kapitel 4.2),
- wie groß die Gesamtzahl der Informationen ist.

Mithilfe der hier ermittelten Unterschiede der Erzählleistungen zwischen Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen und solchen mit unauffälligem Spracherwerb ist es nicht notwendig neue Kategorien für die Auswertung aufzustellen. Stattdessen soll anhand der unterschiedlichen vorgefundenen Profile in der Inhaltsdarstellung eine Differenzierung zwischen den Gruppen ermöglicht werden.

### **5.3 Unterschiede auf globalformaler Dimension**

Wie in Kapitel 2.3.3, 3.3 und 4.3 vorgestellt, können verschiedene Kriterien hinsichtlich der sprachlichen Form und Funktion für Erzählen und Erzählerwerb analysiert werden:

- a) Kohäsion,
- b) Satzverknüpfung,
- c) Zusätzlich kognitive Ressourcen in Form von Selbstkorrekturen als Monitoringprozesse und metalinguistische Bewusstheit.

Da Wissensstrukturierungen in Thema-Rhema und Wortstellung nicht in Interaktionen sprachauffälliger Kindern untersucht wurden, können hierzu im Folgenden keine Angaben gemacht werden.

Die Ergebnisse der vorgestellten Studien werden nun entlang dieser drei Kriterien zusammengefasst.

#### *a) Kohäsion*

Kohäsion ist das mikrostrukturelle Maß, das Kinder mit und ohne Sprachstörungen konsistent unterscheidet und das nach Liles et al. (1985) für das am besten unterscheidende Maß befunden wurde.

Liles (1985) fand für die Nacherzählung eines nonverbalen Films Gruppenunterschiede bezüglich pronominaler Referenz und lexikalischer Kohäsion.

In ihrer Studie differenziert sie die Gruppe der Kinder mit SLI nach solchen mit guten und solchen mit schlechten Sprachverständnisseleistungen. Kinder mit SLI und schlechten Sprachverständnisseleistungen schienen eher lexikalisch oder demonstrativ Kohäsion herzustellen. Diese Kinder verwenden scheinbar die lexikalischen Items als Beschreibungen, die sich auf den gesehenen Film bezogen, ohne eine angemessene Interpretation in den Text aufzunehmen. Wenn Kinder also die Rolle eines Charakters im Film nicht verstehen, dann beschreiben sie eher, als dass sie sie erklären. Liles erklärt dieses Vorgehen mit dem Fehlen der Geschichtenstruktur bei diesen Kindern, aus der die Verbindungen der Charaktere und der Ereignisse ableitbar wären. Wenn dieses kognitive Skelett fehlt, wählten die Kinder eher eine lexikalische oder demonstrative Art der Kohäsionsherstellung.

SLI-Kinder mit guten Sprachverständnisseleistungen hingegen zeigen eine ähnliche Verwendung der kohäsiven Mittel wie die Kinder mit unauffälligem Spracherwerb.

Auch McCabe und Bliss (2003, Bliss et al. 1998) kommen zu dem Ergebnis, dass Kinder mit SLI weniger Personalpronomen und mehr Demonstrativa und Nomen verwenden als ihre sprachunauffälligen Peers, um Personenreferenz herzustellen. Sie unterscheiden allerdings ihre Kindergruppen nicht hinsichtlich des Sprachverständnisses.

Baltaxe und D'Angiola (1992) stellten in ihrer Studie fest, dass Schulkinder mit SLI im Vergleich zu normal entwickelten Kindern alle Mittel zur Herstellung von Kohäsion weniger häufig korrekt verwendeten. Im Vergleich zu Kindern mit Autismus zeigten sie etwas häufiger korrekte Verwendungen, allerdings war hier der Unterschied nicht signifikant. Sie folgern daraus, dass die Fähigkeit zur Herstellung von Kohäsion grammatische, semantische und pragmatische Fähigkeiten zur Einteilung der Informationen in alte und neue und darüber hinaus auch kognitive Fähigkeiten erfordert, wie symbolische Repräsentationen, Selbstmonitoring, beziehungsstiftendes Denken und die Fähigkeit zur Sequenzbildung.

Ebenso untersuchten Paul und Smith (1993) die Angemessenheit in der Verwendung kohäsiver Mittel. Dabei unterschieden sich Vorschulkinder mit ELD von solchen mit normalem Spracherwerb signifikant. Die ELD Kinder zeigten einen niedrigeren Prozentsatz kohäsiver Korrektheit (Paul & Smith 1993, Paul et al. 1996). Gleiches stellten auch McCabe und Bliss (2003), Bliss et al. (1998) fest.

Nach Schneider et al. (1997) sind korrekte Referenteneinführungen ein gutes Maß zur Unterscheidung von Kindern mit und ohne SLI, wobei Norbury und Bishop (2003) lediglich einen Unterschied in der Verwendung des definiten bzw. indefiniten Artikels bei der

Referenteneinführung feststellen konnten. Diese Diskrepanz ergibt sich wahrscheinlich durch die unterschiedliche Anzahl an Charakteren, die in den Geschichten von Schneider et al. bzw. Norbury und Bishop eingeführt werden sollten.

Referentenwiederaufnahmen erfolgten in der Studie von Norbury und Bishop (2003) bei allen untersuchten Kindergruppen durch Nomen. Mehrdeutige Proformen wurden hier signifikant häufiger von Kindern mit SLI verwendet als von normal entwickelten altersgleichen Kindern.

#### *b) Satzverknüpfungen*

Kinder mit SLI verwenden weniger kohäsive Konjunktionen (Liles 1987). Die Erzählungen von Kindern mit SLI und ELD weisen eine größere Anzahl unvollständiger und falscher Verknüpfungen auf (Liles 1985, Finestack et al. 2006, Paul & Smith 1993).

Kinder mit SLI haben Schwierigkeiten in der semantischen Verwendung von Konjunktionen zur Herstellung von Kohäsion. Sie verwenden häufiger falsche Verbindungen. Die Häufigkeit dieser steigt mit dem Versuch eine Folge von Äußerungen zu produzieren. Der Ursprung dieser Schwierigkeiten könnte in dem mangelnden Verständnis für logische Relationen zwischen Ereignissen liegen, also der reduzierten Fähigkeit Informationen zu organisieren (siehe oben). Wenn Konjunktionen semantisch unkorrekt verwendet werden, werden sie manchmal eingesetzt, um eine pragmatische Funktion zu erfüllen (McCabe & Bliss 2003, Bliss et al. 1998).

In der Studie von Schüler (1978) zeigte sich ebenfalls, dass Kinder mit grammatischen Störungen in der Nacherzählaufgabe die Verwendung hypotaktischer Satzanordnungen, z. B. zur Verdeutlichung von Kausalität, nicht nutzen konnten. Je länger die Sätze in primärproduktiven oder reproduktiven Erzählformen wurden, desto schwieriger wurde die Strukturierung der Sätze für die Kinder mit grammatischen Störungen, so dass viele morphologische und syntaktische Schwierigkeiten auftraten.

In der Länge der primär produktiv etablierten Geschichten unterscheiden sich die Kinder mit LI nicht von den normal entwickelten Kindern. Obwohl sie also die gleiche Länge produzieren, erwirken sie weniger an Qualität (Merritt & Liles 1987). Nach Merritt und Liles (1987) zeigen Kinder mit LI einen signifikanten Unterschied in der Anzahl von vollständigen und unvollständigen Episoden, wobei sie in den unvollständigen Episoden weniger Hauptsätze und Nebensätze produzierten als in den vollständigen.

Auch Fey et al. (2004) und Wagner et al. (2000) fanden in den Erzählungen zu Bildergeschichten bei Kindern mit LI weniger komplexe (ermittelt durch die durchschnittliche Anzahl von Clauses pro C-Unit) und kürzere C-Units als bei normal entwickelten Kindern.

Allerdings könnte dieses Ergebnis auch durch die Erzählform begünstigt sein, da für Bildergeschichten im Vergleich zu anderen Erzählformen insgesamt die kürzesten Erzählungen erwartbar sind (vgl. Becker 2001).

In der Nacherzählaufgabe unterscheiden sich die beiden Kindergruppen in der Länge der Geschichten zugunsten der normal entwickelten Kinder. Nacherzählungen weisen nach Becker (2001) hingegen die längsten Erzählungen auf.

Paul et al. (1996) fanden bei ihrer Langzeituntersuchung anhand der Nacherzählung von Bildergeschichten in allen Altersgruppen von Kindergarten bis Anfang des Schulalters keine signifikanten Unterschiede in der MLU pro T-Unit zwischen normal entwickelten Kindern, ELD und HELD Kindern.

Die Diskrepanz zwischen den Ergebnissen der beiden Studien könnte dadurch zustande kommen, dass die Kinder in der Studie von Merritt und Liles eine umfassendere Sprachstörung aufwiesen, wohingegen die Kinder in der Studie von Paul et al. eine rein expressive Sprachstörung zeigten. Somit könnten die Behaltensleistungen durch ein zusätzlich eingeschränktes Sprachverständnis in der Studie von Merritt und Liles beeinträchtigt sein (siehe oben).

### *c) Kognitive Ressourcen: Selbstkorrekturen als Monitoring-Prozesse, metasprachliche Bewusstheit*

In verschiedenen Studien (Schöler & Illichmann 1987, Mac Lachlan & Chapman 1988; Bliss et al. 1998) wurde festgestellt, dass Kinder mit SSES mehr Unterbrechungen des Redeflusses und Selbstkorrekturen während des Erzählens zeigen als ihre normal entwickelten Peers. Bei Kindern mit SSES ist anzunehmen, dass die niedrigere Sprechflüssigkeit das Ergebnis höherer Planungsanforderungen in der Erzählung ist (als in einem Gespräch), da hier längere Sprechseinheiten erwartet werden.

Im Vergleich der selbstinitiierten Reparaturprozesse zwischen Kindern mit SSES und solchen mit unauffälligem Spracherwerb im Schulalter zeigen sich bzgl. der Reparation von Bedeutungen zur Herstellung von Kohäsion in der Häufigkeit keine Unterschiede (vgl. auch MacLachlan & Chapman 1988), wohl aber in Bezug auf den Erfolg der Reparatur und die Platzierung dieser. Scheinbar haben beide Gruppen ähnliche Strategien zur Selbstkontrolle des narrativen Diskurses, aber sie unterscheiden sich in ihrer Fähigkeiten ihre Aufmerksamkeit in der Überwachung zu aktualisieren (Purcell & Liles 1990).

Schöler und Illichmann (1987) untersuchten die Selbstkorrekturen bei Kindern mit grammatischen Störungen und Kindern mit unauffälligem Spracherwerb. Sie stellten fest, dass die Gruppen sich hinsichtlich der Arten der Fehlerkorrekturen unterschieden. Die Kinder mit grammatischen Störungen korrigierten eher phonologische Fehler. Zur Erklärung, warum

sie relativ weniger grammatische Fehler korrigierten, folgern Schöler und Illichmann (1987), dass die Kinder über weniger Kontrollmöglichkeiten verfügen würden. Manche Kinder könnten zwar die Fehler entdecken, aber nicht angemessen korrigieren. In der Studie von MacLachlan und Chapman (1988) waren die grammatischen und phonologischen Korrekturen zu selten, um diese einzeln mithilfe statischer Rechenmodelle auf Gruppenunterschiede zu prüfen. Das geringe Vorkommen kann mithilfe der Annahme versucht werden zu erklären, dass die Kinder in der Studie von MacLachlan und Chapman an der oberen Altersgrenze der Kinder der Studie von Schöler und Illichmann sind. Sie zeigen umfassendere Sprachbeeinträchtigungen, so dass vermutet werden kann, dass sie evtl. weniger Monitoringfähigkeiten entwickelt haben, um sprachstrukturelle Korrekturen vornehmen zu können.

Darüber hinaus untersuchen Schneider et al. (1997) den Grad der metasprachlichen Bewusstheit, mit dem Kinder die Referenteneinführung verwenden können. Der niedrigste Grad der Bewusstheit ist für die spontane Verwendung in Erzählaufgaben erforderlich. Hier unterscheiden sich die Leistungen der Kindergruppen nicht signifikant voneinander. Sie zeigen ähnliche Neigungen unangemessene Referenteneinführungen zu korrigieren. Die Kinder mit Lern- und Sprachbeeinträchtigungen zeigten jedoch weniger explizite Bewusstheit in der Verwendung definiter Referenteneinführungen im Vergleich zu Kindern mit normaler Entwicklung. Die Bewusstheit für Kohäsion scheint mehrheitlich in der Gruppe der Kinder mit Sprach- und Lernbeeinträchtigungen beeinträchtigt zu sein. Schneider et al. erwarten, dass diese ansteigt, wenn allgemeine Sprachfähigkeiten ansteigen. Die Ebene der Bewusstheit zur expliziten Kommentierung von Fehlern entwickelt sich später als die niedrigere Ebene von Bewusstheit, die notwendig ist, um Kohäsion im Diskurs herzustellen. Das Verständnis und die Produktion komplexerer Geschichten können durch die metalinguistische Bewusstheit erleichtert werden. Metalinguistische Bewusstheit ist wahrscheinlich für die anfängliche Entwicklung der Fähigkeit kohäsive Texte zu verstehen und zu produzieren nicht erforderlich. Aber sie kann ihre Entwicklung erleichtern und helfen Kohäsion in komplexeren und anspruchsvolleren Kontexten zu verwenden (Schneider et al. 1997).

### ***5.3.1 Fazit für die Auswertung***

Die aufgeführten Ergebnisse legen nahe, dass sich die Erzählfähigkeiten von Kindern mit Sprachentwicklungsstörung und sprachnormal entwickelten Kindern unterscheiden. Daher werden diese Analyseeinheiten in die Auswertung mit aufgenommen. Auf diese Weise kann überprüft werden, ob und wie sich diese Ergebnisse in der hier ausgewählten Stichprobe wieder finden lassen, so dass die drei Stichprobengruppen differential diagnostisch erfasst werden können.

Kinder, die im Kindergartenalter scheinbar ihre SSES überwunden haben, scheinen auch ihre Erzählfähigkeiten zu diesem Zeitpunkt aufzuholen. Zu Beginn des Schulalters jedoch sind deren Erzählungen weniger gut als die gleichaltriger Kinder ohne Sprachauffälligkeiten, aber besser als die jener Kinder mit persistierender SSES (Fey et al 2004, Kany et al. 1990). Ähnliches stellten Girolametto et al (2001) fest. In ihrer Studie stellte sich heraus, dass die Mehrheit der Late-Talker Kinder im Alter von fünf Jahren zwar in Bezug auf grammatische und lexikalisch-semantische Fähigkeiten ein ähnliches Niveau erreicht wie ihre alterparallelierten unauffällig entwickelten Peers. Allerdings zeigten sie noch Schwierigkeiten in einer Reihe von komplexeren sprachlichen Bereichen wie im Diskurs mit Lehrern, in Aufgaben zur pragmatisch angemessenen Verwendung von Anaphora in mehrdeutigen Sätzen, und in Erzählaufgaben.

Diese Ergebnisse lassen zweierlei deutlich werden, zum einen scheinen Kinder, obwohl sie ihre Schwierigkeiten in grammatischen und lexikalischen Bereichen aufgeholt haben, damit noch nicht gänzlich ihre sprachlichen Beeinträchtigungen überwunden zu haben, da sie in komplexeren Leistungen noch beeinträchtigt sind. Zum anderen zeigt sich aber auch, dass es Kinder gibt, die im Vorschulalter ihre SSES scheinbar auch in komplexeren sprachlichen Bereichen überwunden haben, aber im Schulalter diese nicht weiter entwickeln und damit wieder in Rückstand im Vergleich zu Gleichaltrigen gelangen. Eine weitere Überprüfung der Erzählfähigkeiten und anderen komplexen sprachlichen Leistungen scheint damit dringend erforderlich zu sein. Damit wird deutlich, dass für die erfolgreiche Förderung spracherwerbsbeeinträchtigter Kinder sowohl die Diagnostik als auch die Förderung der Erzählfähigkeiten relevant ist.

Manche Forscher haben aus der Tatsache, dass sie keine Unterschiede in den Erzählleistungen von Kindern mit und ohne SSES mithilfe der Storygrammar-Analyse fanden, gefolgert, dass die Erzählfähigkeiten nicht beeinträchtigt wären. Diese Konklusion ist nach McCabe (1996) aber nicht gerechtfertigt, aus verschiedenen Gründen:

1. Könnten diese Ergebnisse zeigen, dass die Storygrammar-Analyse nicht sensitiv für die Erfassung der Unterschiede in den Erzählfähigkeiten der beiden Kindergruppen ist.
2. Produzieren Kinder für Erwachsene selten spontan Erzählungen zu Bildern noch erzählen sie häufig Bildergeschichten im Alltag nach. Beide Kindergruppen jedoch, sowohl solche mit als auch solche ohne SSES, werden oft verwirrt und zeigen Wortfindungsschwierigkeiten, wenn sie eine Geschichte um ein Bild herum generieren, so dass eine reliable Bewertung schwierig ist. Daher ist es nicht verwunderlich, dass viele Studien, die keine Unterschiede zwischen Kindern mit und solchen ohne SSES oder Lernschwierigkeiten fanden,

Bildergeschichten zur Evozierung von Erzählungen nutzten (z. B. Ripich & Griffith 1988). Keine der beiden Kindergruppen hatte viele Erfahrungen in der Ausführung solcher Aufgaben und somit war keine überlegen (McCabe 1996).

Da nun auf der Grundlage der vorgenannten Studien angenommen werden kann, dass sich die Erzählleistungen der Kinder mit SSES und der Kinder mit altersgemäßen Spracherwerb unterscheiden, sollen im Folgenden anhand der zentralen Ergebnisse der vorgestellten Studien Kriterien für die Auswertung dieser Arbeit aufgeführt werden. Anhand dieser kann ermittelt werden, worin genau der Unterschied in den Erzählleistungen besteht.

Die Ergebnisse werden wie folgt auf den Auswertungsbogen übertragen:

- Die Referenteneinführung für die wesentlichen Personen und Objekte wird dahin gehend bewertet, ob sie nominal oder durch eine Proform vorgenommen wird.
- Des Weiteren wird ausgezählt, wie häufig nominale Referenteneinführungen mit dem definiten bzw. indefiniten Artikel erfolgen.
- Die Referentenfortführungen werden zunächst dahin gehend unterschieden, ob diese nominal durch Synonyme oder Wortwiederholungen vorgenommen werden oder ob sie durch Pronomen oder Demonstrativa erfolgen.
- Anschließend wird die Vollständigkeit der Referenzfortführung bewertet, d. h. ob ein eindeutiger, grammatisch korrekter Bezug zu Referenzobjekt/-person erkennbar ist. Abweichungen werden aufgeteilt in: mehr als ein Referent ist für die Proform denkbar, kein Referent ist erkennbar oder die Proform wurde unzulässig ausgelassen.

## **6. Überprüfungsverfahren zu erzählrelevanten Fähigkeiten**

Ziel dieses Kapitels ist es die bislang vorliegenden Verfahren, die Erzählfähigkeiten bei Kindern im Vorschul- und Schulalter überprüfen, kurz vorzustellen, um die Erhebungsmethoden und Auswertungskategorien der Tests miteinander zu vergleichen. Davon ausgehend und anhand der Ergebnisse der Studie von Becker (2001) soll die Aussagekraft und die Reichweite der mit diesen Tests zu ermittelnden Ergebnisse besser eingeschätzt werden, so dass für dieses Forschungsanliegen brauchbare Auswertungssysteme adaptiert werden können.

Wenige Instrumente zur Sprachdiagnostik fokussieren die Fragen nach den Fähigkeiten in der Diskursproduktion. Im deutschsprachigen Raum konnten bisher einige erzählrelevante Fähigkeiten im Rahmen zweier allgemeiner Sprachtests überprüft werden (Heidelberger Sprachentwicklungstest von Grimm & Schöler 1998, Patholinguistische Diagnostik von Kauschke & Siegmüller 2002).

Zudem bietet das „Dysgrammatiker Prüfmateral“ (Frank & Grziwotz 1978), ein informelles Verfahren, die Möglichkeit, mündliche Erzähltexte zu evozieren. Da allerdings keine Auswertungskategorien angegeben werden, wird dieses Verfahren hier nicht weiter berücksichtigt.

Der Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET) von Grimm & Schöler (1998) kann für drei- bis neunjährige Kinder eingesetzt werden und besteht insgesamt aus 13 Subtests, die sich mit den Bereichen Satzstruktur, morphologische Struktur, Satzbedeutung, Wortbedeutung und interaktive Bedeutung befassen. Der Subtest zur Erfassung des Textgedächtnisses steht quer zu diesen Bereichen. Ziel des Subtests ist es, dass das zu überprüfende Kind einen semantisch sinnvollen Text nach einer längeren Zeitspanne rekonstruiert. Die Auswertung erfolgt in Sinneinheiten, wobei jede Sinneinheit einzeln bewertet wird. Die Inhaltsstruktur des Textes besteht aus einer Reihung von immer wiederkehrenden Handlungen, erst die letzte Handlung durchbricht diese Reihung durch eine unerwartete Wendung und diese wird dann in umgekehrter Reihenfolge noch einmal angeschlossen und führt zum Anfangszustand wieder zurück. Damit weicht diese Struktur deutlich von der anderer Testverfahren ab, die innere Zustände der Handelnden, Lösungsversuche, evaluative Elemente und Wissensstrukturen der Theory of Mind mit einbeziehen. Durch die klare Rhythmisierung wird die Behaltensleistung begünstigt, so dass der Text für die Zielsetzung des Subtests sehr passend ist. Für die Überprüfung der Fähigkeit alltägliche Erlebnisse zu erzählen ist er aber eher ungünstig, denn die rhythmischen Elemente sind eher für literarisches Erzählen oder Fantasieerzählungen erwartbar.

Je nach Grad der Angemessenheit der Wiedergabe werden für jede Sinneinheit Punkte vergeben, so dass deren Gesamtsumme in der Auswertung T-Werte bzw. Prozentränge zugeordnet werden können. Damit misst dieser Untertest des HSET vornehmlich Gedächtnisleistungen anhand der Fähigkeit sich Phrasen zu merken. Die Vorlage soll möglichst genau reproduziert werden, ungenaue Wiedergaben führen bereits zu einem Punktabzug. Daher reicht ein Geschichtenverständnis auf der Basis eines Geschichtengerüsts hier nicht aus. Eine Gewichtung fehlender Inhalte nach ihrem Stellenwert fehlt für die Auswertung. Vertextungsverfahren und die Herstellung von Kohäsion werden ebenfalls nicht gesondert ermittelt. Damit erfasst dieser Subtest des HSET vorwiegend Gedächtnisfähigkeiten, die für die mentale Repräsentation eines Geschichtenschemas wesentlich sind, und damit eine allgemeine Basis für Erzählfähigkeiten darstellen.

Die Patholinguistische Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen nach Kauschke & Siegmüller (2002) erfasst mithilfe verschiedener Subtests Fähigkeiten in den Bereichen Phonologie, Lexikon/Semantik und Grammatik bei Kindern zwischen 2;0 und 6;11 Jahren. Erzählfähigkeiten werden als Subtest zu dem Bereich Grammatik anhand einer Bildergeschichte erfasst. Die Auswertung erfolgt rein qualitativ und umfasst: syntaktisch-morphologische Aspekte, die narrative Struktur der Handlungsabfolge, die Textkohärenz und textgrammatische kohäsive Mittel. Für die Erfassung der auf den Bildern dargestellten Handlungsabfolge ist es nicht nur erforderlich die Handlung zu erkennen, sondern auch die Wissensstrukturen der Personen einzuschätzen. Damit werden hier Fähigkeiten der Theory of Mind mit abgefragt, so dass die Inhaltsstruktur der Geschichte auf zwei Ebenen, der faktisch sichtbaren und einer subtileren kognitiv abstrakteren, aufgebaut werden muss. Hierdurch ergibt sich eine gute Möglichkeit die Leistungen älterer Kinder voneinander zu unterscheiden. Damit ist diese Diagnostik schon wesentlich differenzierter als die des Subtests aus dem HSET, bietet aber leider keine Einschätzungshilfen, ob die erbrachte Leistung dem Altersstandard entspricht oder ob ein Förderbedarf vorliegt.

Zur Einschätzung des Geschichtenverständnisses hat Mathieu (1998) den Anna-Test, ein informelles Verfahren, entwickelt. Dieses überprüft anhand von faktischen Fragen und Fragen zur Informationsverknüpfung kohärentes Verstehen von Kindern zwischen vier und sechs Jahren. Da es in der vorliegenden Untersuchung um expressive Erzählfähigkeiten gehen soll, wird dieses Verfahren ebenfalls nicht weiter berücksichtigt.

Verfahren, die sich rein auf die Erzählfähigkeiten beziehen, lagen lange Zeit nicht vor. Susan Schelten-Cornish hat 2008 einen Analysebogen für mündliches und schriftliches Erzählen für Vor- und Grundschulkindern vorgelegt. Genaue Angaben für den Altersbereich der Kinder, die

mit diesem Beobachtungsverfahren überprüft werden können, liegen nicht vor. Dieses Verfahren unterscheidet sich schon in der Erhebung der Erzählung von den beiden vorgenannten. Hier sollen nicht nur eine, sondern drei Geschichten des Kindes evoziert werden, damit eine zuverlässige Einschätzung der Erzählleistung möglich ist. Ähnlich wie auch McCabe et al. (2003, Bliss et al. 1998, McCabe & Rollins 1991) vorschlagen, erzählt zunächst die erwachsene Person zu einem Bild oder einem Satz eine kurze Geschichte, danach wird das Kind aufgefordert zu einem anderen Bild / Satz ebenfalls zu erzählen. Für die Auswertung wird die Inhaltsstruktur der Erzählung anhand von Komponenten der „Grammatik der Geschichte“ (Schelten-Cornish 2001) erfasst. Hierbei kann für jede dieser Komponenten eine Abstufung vorgenommen werden, bis zu welchem Ausmaß sie erkennbar war. Das Ausmaß und die Qualität der Vertextung werden anhand von Bindewörtern, Zeitadverbien, Zeitstufen, Wiederholungen, Pronomen und wörtlicher Rede erfasst. Hierfür kann unterschieden werden, ob diese Mittel korrekt eingesetzt wurden. Wenn dies nicht der Fall war, trägt der Untersucher die Art des Fehlers selber ein. Weitere Voraussetzungen des Erzählens können eingeschätzt werden. Zu diesen zählen beispielsweise: Theory of Mind, Thema, Weltwissen, Erinnerungsvermögen, logischer Zusammenhang, Sprachverständnis u. a. Diese Einschätzung erfordert einige Vorkenntnisse beim Auswerter, damit sie zuverlässig erfolgen kann. Die Bereiche Grammatik, Semantik und Rechtschreibung können ebenfalls mithilfe verschiedener Kriterien eingeschätzt werden, werden aber nicht explizit mit dem Erzählen in Verbindung gebracht. Für die Bewertung der Ergebnisse gibt Schelten-Cornish eine Erwerbsreihenfolge anhand von sieben Stufen vor. Diese sind Altersangaben zugeordnet, so dass daraus ersichtlich wird, ob die Erzählleistung des untersuchten Kindes dem Lebensalter entspricht.

Da der Stimulus für die Erhebung der Erzählung weniger strukturiert ist als diejenigen im HSET und der Patholinguistischen Diagnostik, ist in der Auswertung der Inhaltsstruktur zu berücksichtigen, dass die Erzählleistung durch die Struktur der Geschichte begrenzt wird. Das bedeutet, dass dadurch, dass das Kind die Struktur frei erschaffen muss, letztlich nicht klar ist, ob dem Kind anhand des Bildes / Satzes einfach nicht mehr eingefallen ist und die Struktur deshalb so eingeschränkt geraten ist, oder ob das Kind nur auf dieser Stufe der Entwicklung eine Inhaltsstruktur bilden kann. M. E. ist nicht zu erwarten, dass ein Vorschulkind sich die Komplexität einer Inhaltsstruktur ausdenkt, wie sie beispielsweise in der Bildergeschichte der Patholinguistischen Diagnostik überprüft wird. Des Weiteren ist hier anzumerken, dass für die Erzählformen der Fantasiegeschichte oder Erlebniserzählungen, wie sie hier abgefragt wird, zumindest bei Kindern zwischen fünf und sieben Jahren noch eine hohe Zuhöreraktivität erwartbar ist (Becker 2001), die für die Bewertung der Erzählleistung des Kindes mit in die Auswertung aufgenommen werden sollte. Hierfür ist jedoch bei Schelten-Cornish keine Kategorie vorgesehen.

Damit hat Schelten-Cornish mit ihrem Verfahren die Lücke für die Überprüfung von Erzählfähigkeiten im deutschen Sprachraum zum Teil geschlossen. Eine umfassende Überprüfung der Erzählfähigkeiten unterschiedlicher Erzählformen sowie die systematische Erfassung der Zuhöreraktivitäten stehen allerdings noch aus.

Wie aus der Beschreibung der Erzählfähigkeiten (siehe Kapitel 4) deutlich wurde, findet der frühkindliche Erzählerwerb in Mutter-Kind-Interaktionen statt und beinhaltet eigene Erlebnisse. Damit sollte eine entwicklungsorientierte Überprüfung der Erzählfähigkeiten sowohl die Interaktivität im Erzählprozess als auch ein reales Erlebnis als Erzählanlass berücksichtigen.

Ein Verfahren, das diesen Ansprüchen zu entsprechen versucht, befindet sich mit DO-BINE (Dortmunder Beobachtungsverfahren zur Interaktions- und Narrationsentwicklung von Quasthoff, Katz-Bernstein, Lengning, Stude, Schröder) zurzeit an der Technischen Universität Dortmund in der Entwicklung. Auf dieses wird hier nicht näher eingegangen, da es in Kapitel 8 im Rahmen der Vorstellung der Untersuchung eingehender betrachtet wird (zur Durchführung siehe Anhang I).

Dieser kurze Überblick lässt bereits deutlich werden, dass die Erzählfähigkeiten bislang eher selten berücksichtigt wurden. Zudem liegen noch keine Testverfahren vor, die für die Erzählfähigkeiten von Kindern im Vorschul- und Schulalter Normen entwickelt haben. Hierfür scheint ein Blick auf Studien aus dem englischen Sprachraum lohnenswert zu sein. In diesem liegen zwei fertig standardisierte und normierte Verfahren vor ERRNI (Expression Reception, Recall of Narrative Instrument, Bishop 2004) und Bus-Story (Cowley & Glasgow 1994), sowie ein weiteres, das sich gerade in der Normierung befindet: ENNI (Edmonton Narrative Norms Instrument, Schneider et al. 2003). McCabe & Bliss (2003) haben ein informelles Verfahren zur Ermittlung eines Erzählprofils entwickelt, das Narrative Assessment Profile (NAP).

Da die Normierungen dieser Tests an Kindergruppen vorgenommen wurden, die mit den Kindern in dieser Untersuchung zumindest hinsichtlich der Muttersprache nicht übereinstimmen, können sie nicht für die Analyse verwendet werden.

Ein Vergleich mit deutschsprachigen Erhebungs- und Auswertungssystemen ist dennoch relevant, um daraus für die vergleichende Analyse die wesentlichen gemeinsamen Kategorien abzuleiten, die dann auch in diese Analyse aufgenommen werden sollen.

ERRNI (Expression Reception, Recall of Narrative Instrument, Bishop 2004) ist ein normierter Test, der auf der Grundlage einer standardisierten Bildersequenz von 15 Bildern die Fähigkeiten misst, eine Geschichte zu erzählen, zu verstehen und diese nach einer Pause

zu erinnern. Damit geht dieser Test deutlich über die Zielsetzung der bisher vorgestellten deutschsprachigen Verfahren hinaus, die sich entweder auf die expressiven oder rezeptiven Leistungen oder das Textgedächtnis konzentriert haben.

Es gibt zwei Parallelformen von ERRNI, so dass ein Retest möglich ist.

ERRNI dient der Überprüfung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und Beeinträchtigungen im Lernen. Er ist normiert für den Altersbereich von vier Jahren bis ins Erwachsenenalter, aber aufgrund seiner geringen Trennschärfe in den unteren Jahren sollte er laut Bishop (2004) bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen erst ab sechs Jahren eingesetzt werden.

Für die quantitative Auswertung bietet der Test Normen:

- für den *Informationsindex*, das ist die Menge an relevanten Informationen für die primärproduktive und die reproduktive Erzählleistung,
- für das *Maß des Geschichtenverstehens*, das sind Fragen zu dem Verständnis über innere Zustände, Pläne etc, die also eine Relationierung der einzelnen Informationen erfordern, und faktische Fragen,
- für den *Index für die grammatische Komplexität* sowie
- für den *Vergessensindex*, das ist die Diskrepanz zwischen primärproduktiver und reproduktiver Erzählleistung.

Die qualitative Analyse umfasst die *syntaktische Struktur*, *Verzögerungsphänomene* und die *Kohäsion*.

Dadurch, dass dieser Test die drei Fähigkeitsbereiche Expression, Rezeption und Gedächtnis überprüft, kann ein umfassendes Bild der Erzählfähigkeiten ermittelt werden. Leider bezieht sich Bishop (2004) nicht explizit auf ein Modell von Erzählen oder ordnet die von ihr abgefragten Erzählfähigkeiten in eine Erwerbsfolge, so dass aus den Testergebnissen keine Ansatzpunkte für eine Förderung abgeleitet werden können.

Die „Bus Story“ von Renfrew (1969; amerikanische Version von Cowley & Glasgow 1994 in Schneider et al. 2003) ist ein normierter Test, der die Erzählfähigkeiten im Rahmen einer Nacherzählung von Kindern zwischen drei und acht Jahren überprüft. Er basiert auf einer Bildergeschichte, die mit einer mündlichen Version der Geschichte zusammen dargeboten wird. Das Kind wird anschließend aufgefordert, die Geschichte nachzuerzählen, während es wieder auf die Bilder schauen darf. Der Test vergibt Punkte in Abhängigkeit von der geäußerten *Menge an Informationen* aus der Geschichte und der *Satzlänge* sowie der Verwendung *subordinierter Sätze*. Aber auch diesem Test liegt kein explizites theoretisches Modell aus der Erzählforschung zugrunde, das für die Konzeption von Bildern und Geschichte sowie der Auswertung leitend war. Somit gelten auch hier die Anmerkungen, die bereits bezüglich des ERRNI Tests vorgenommen wurden.

ENNI (Edmonton Narrative Norms Instrument, Schneider et al. 2003) ist ein Verfahren, das sich zurzeit noch in der Normierung befindet. Es besteht aus sechs Bilderserien mit Tieren als Hauptpersonen, je zwei Parallelformen für drei verschiedene Schwierigkeitsgrade. Ausgehend von dem *Storygrammar Model* wird die Organisation von Informationen innerhalb der Geschichten überprüft. *Mikrostrukturelle Maße* der Auswertung sind: Referenteneinführung, Maß für syntaktische Komplexität (i. e. die durchschnittliche Länge der Kommunikationseinheiten) und Index für Komplexität (Komplexe Sinneinheiten sind solche, die einen unabhängigen Satz (Hauptsatz) und einen oder mehrere Nebensätze enthalten). Aufgrund der sukzessiven Steigerung des Grades der Komplexität über die drei Bildergeschichten pro Parallelform kann ermittelt werden, bis zu welchem Komplexitätsniveau ein Kind angemessene Strukturen bilden kann. Die Analyse anhand der Story-Grammars ermöglicht es die Informationen in ihrer Relation zueinander zu bewerten. Aufgrund dieser Testkonstruktion können ausgehend von der Erhebung der Erzählung sowie der theoretischen Verortung differenziertere Ansätze für die Förderung abgeleitet werden. Zudem bietet die Normierung die Möglichkeit des Altersvergleichs. Kritisch könnte hier angemerkt werden, dass verschiedentlich herausgefunden wurde, dass Story-Grammars nicht sensitiv genug zu sein scheinen, einerseits um zuverlässig zwischen Fähigkeiten von Kindern mit und ohne Sprachstörungen zu differenzieren und andererseits um die Fähigkeiten von Kindern im Schulalter zu erfassen, bei denen sich ein Deckeneffekt zeige (näheres hierzu siehe Kapitel 5.2).

NAP (Narrative Assessment Profile) wurde in einigen Vorarbeiten (Bliss et al. 1998, McCabe & Rollins 1991) und schließlich in seiner derzeitigen Version von McCabe & Bliss (2003) entwickelt. Dieses Verfahren bietet ähnlich wie das von Schelten-Cornish einen Einschätzbogen, der für weniger strukturierte Erzählanlässe genutzt werden kann. Das Elizitierungsverfahren richtet sich nach dem ‚Conversational Map Elicitation Procedure‘ (McCabe & Bliss 2003, McCabe 1996, McCabe & Rollins 1991). Das Vorgehen ist zunächst ähnlich wie bei Schelten-Cornish. Zur Reduzierung der Bewusstheit des Kindes dafür, dass es sich in einer Überprüfungssituation befindet, schlagen McCabe & Bliss vor, das Kind ein Bild malen zu lassen. Für die Zuhöreraktivitäten geben sie Empfehlungen und Beispiele an. Die Auswertung berücksichtigt 6 Bereiche:

- *Topic-Maintenance*: Hier wird erfasst, wie gut alle Äußerungen zu dem zentralen Thema in Verbindung stehen,
- *Event-Sequencing*: Hier wird die Anordnung der Informationen in chronologischer oder logischer Anordnung erfasst,
- *Informativeness*: Diese ist mit Aspekten der High-Point-Analyse verbunden und umfasst drei Aspekte der Vollständigkeit der Erzählung: 1. Beschreibung, 2. Ergänzungen zur

Herstellung von Kohärenz, 3. die Integration von Beschreibung, Ergänzung und Evaluation,

- *Referencing*: Hier wird die Herstellung von Referenz erfasst,
- *Kohäsion*: Hier wird die Herstellung von Kohäsion durch Konjunktionen erfasst,
- *Fluency*: das sind lexikalische oder phraseale Unterbrechungen, die zur Reduktion der Kohärenz führen können.

Die Bewertung dieser Aspekte erfolgt über die Kategorien: *angemessen*, *variabel*, *unangemessen*, *Untersuchung notwendig*.

Das Strong Narrative Assessment Procedure (SNAP) von Strong (1998) untersucht die Erzählfähigkeiten von Kindern im Grundschulalter und mittleren Schulalter anhand von wortlosen Bilderbüchern (von Mayer 1967, 1969, 1974, Mayer & Mayer 1975) und Audiokassetten. Es richtet sich vornehmlich an Kinder mit Beeinträchtigungen im sprachlichen Bereich, Lernbeeinträchtigungen und kognitiven Beeinträchtigungen. Das Kind soll zunächst die Audioaufnahme einer Geschichte anhören und diese dann anhand des Bilderbuchs nacherzählen. Die überprüften Bereiche umfassen: *Story-Grammars*, *Verstehen*, *Länge der Äußerungen*, *Syntax*, *Flüssigkeit*, *Kohäsion* und *Fehler in der Nacherzählung* (vgl. John 2003, Bray 2006). Die Analyseeinheiten werden nicht in allen Quellen gleich angegeben. Somit ist unklar, welche von dem Überprüfungsverfahren vorgegeben werden und welche von den Untersuchern für ihre Studien darüber hinaus analysiert wurden. Es scheinen Normen dazu veröffentlicht zu sein, die sich auf Kinder zwischen acht und zehn Jahren beziehen.

Diese Verfahren unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich des Stellenwertes, den sie Erzählfähigkeiten in ihrer Analyse einräumen, sondern auch in weiteren Kriterien, wie sie bereits in Kapitel 4 und 5 für den Erzählerwerb und den Zusammenhang von SSES und Erzählen herausgestellt wurden und zwar hinsichtlich:

- des Strukturierungsgrades des Erzählanlasses,
- der Präsentationsform des Erzählanlasses,
- der Erzählformen, die mal primärproduktiven (pp) und mal reproduktiven (rp) sind,
- der Organisation der Erzählsituation,
- der Analysesysteme.

Nachstehende Tabelle bietet eine Zusammenfassung für die genannten Diagnoseverfahren entlang dieser Kriterien.

<b>Diagnoseverfahren</b>	<b>Strukturierungsgrad des Erzählanlasses</b>	<b>Primärproduktive (pp)/reproduktive Erzählform (rp)</b>	<b>Organisation der Erzählsituation</b>	<b>Analysesysteme</b>
Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET, Grimm & Schöler 1998)	Hoch strukturiert durch Vorgabe eines Textes	rp	Zeitverzögerte Rekonstruktion der Geschichtenvorlage	Phrasen werden nach semantischer und syntaktischer Vollständigkeit bewertet, Ermittlung von Punktwerten und Normen
Patholinguistische Diagnostik (Kauschke & Siegmüller 2002)	Hoch strukturiert durch Vorgabe einer Bildersequenz	Pp/rp	Kind und Überprüfer schauen beide auf die Bilder	Syntaktisch-morphologische Aspekte, narrative Struktur der Handlungsfolge, Textkohärenz, kohäsive Mittel, rein qualitativ
Verfahren nach Schelten-Cornish (2008)	Teilweise strukturiert durch Vorlage eines Bildes oder Vorgabe eines Satzes als Einstieg, Zuhörer erzählt zuerst selbst, dann wird Kind aufgefordert	pp	Ausgangspunkt der Erzählung ist beiden bekannt, allgemeine Aufforderungen zum Weiterzählen durch den Zuhörer sind erlaubt	Kohärenz: Kategorien der Geschichte, Kohäsion: Bindewörter, semantisch korrekte Bindewörter, zeitlicher Zusammenhang, Wiederholungen, Pronomen, Wörtliche Rede, weitere Voraussetzungen des Erzählens, Grammatik, Semantik, Rechtschreibung
Dortmunder Beobachtungsverfahren zur Interaktions- und Narrationsentwicklung DO-BINE (Quasthoff, Katz-Bernstein, Lengning, Stude, Schröder)	Hoch strukturiert durch Vorgabe eines standardisierten Ereignisses	pp	Ereignis ist Zuhörer unbekannt Standardisierte Erzählinteraktion mit festgelegten Zuhörerimpulsen	Interaktive Selbstständigkeit, Herstellungen eines globalsemantischen Zusammenhangs, Markierung der globalen Struktur mit sprachlichen Formen, Vertextungsverfahren
Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument (ERRNI, Bishop)	Hoch strukturiert durch Vorgabe einer Bildersequenz	Pp/rp	Zuhörer und Kind schauen beide auf die Bilder	Informationsindex, Maß für Geschichtenverstehen, MLU-w, Maß für grammatische Komplexität,

2004)				qualitative Analyse: syntaktische Struktur, Verzögerungsphänomene, Kohäsion
Bus-Story (Renfrew 1969,; amerik. On Cowley & Glasgow 1994)	Hoch strukturiert durch Vorgabe von Bildern und Text dazu	rp	Geschichte ist beiden bekannt	Informationsscore, Maß für Satzlänge
Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI, Schneider et al. 2003)	Hoch strukturiert durch mehrere aufeinander aufbauende Bildersequenzen	pp	Nur das Kind sieht die Bilder	Makrostrukturanalyse anhand der Story-Grammars, Mikrostruktur: Referenteneinführung, Maß für syntaktische Komplexität, Index für Komplexität,
Narrative Assessment Profile (NAP, McCabe & Rollins 1991, Bliss et al. 1998, McCabe & Bliss 2003)	Zuhörer erzählt erst selbst eine Begebenheit, dann wird Kind aufgefordert Erlebnis zu erzählen	pp	Zur Minimierung des Bewusstseins des Kindes über die Prüfungssituation kann z. B. ein Bild beim Erzählen gemalt werden	6 Aspekte von Diskurskohärenz: Topic-Maintenance, Event-Sequencing, Informativeness, Referencing, Conjunctive Kohesion, Fluency
Strong Narrative Assessment Procedure (SNAP, Strong 1998)	Geschichte wird vorgegeben	rp	_____	Story-Grammars, Verstehen, Länge der Äußerungen, Syntax, Flüssigkeit, Kohäsion und Fehler in der Nacherzählung

**Tab. 18: Übersicht zu Überprüfungsverfahren für Erzählfähigkeiten**

Vergleicht man die Spalten zwei bis vier der Tabelle, so fällt auf, dass sowohl die Erzählanlässe, mit denen die Erzählungen der Kinder evoziert werden, als auch die Gestaltung der Erzählsituation sehr unterschiedlich vorgenommen werden. Diese Varianz ist aber nicht nur eine methodische Entscheidung, sondern die Art der Erhebung hat einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Qualität der von den Kindern erzählten oder nacherzählten Geschichten (Schneider et al. 2003, Becker 2001).

Becker (2001) hat verschiedene Erzählanlässe und Erzählformen für Kinder mit unauffälligem Spracherwerb zwischen fünf und neun Jahren untersucht und deren Erzählleistungen in Abhängigkeit von diesen überprüft.

Für die hier angestrebte vergleichende Analyse sind insbesondere die Ergebnisse der Kinder zwischen fünf und sieben Jahren interessant.

In der Studie von Becker zeigte sich, dass fünfjährige Kinder in Erlebniserzählungen *strukturell* schon weiter entwickelt sind als in den anderen Erzählformen. Sie zeigten hier die höchste Entwicklung im Vergleich zu den anderen Erzählformen (Nacherzählung,

Fantasieerzählung und Bildergeschichte). Bezüglich der Struktur ist die Bildergeschichte die Erzählform, die bei fünfjährigen deutlich hinter den anderen Formen zurückliegt.

Außerdem ist die Bildergeschichte die am wenigsten *kohäsive* Erzählform. Hier ist die Hälfte des Pronomengebrauchs unangemessen eingesetzt worden.

Auch gelingt es Fünfjährigen hier noch nicht eine angemessene Aktanteneinführung vorzunehmen, wohingegen bei der Erlebniserzählung schon fast alle Aktanten angemessen eingeführt werden und nur noch 18 % des Pronomengebrauchs unangemessen ist.

Die Nacherzählung stellt die längste Erzählform dar. Bei den siebenjährigen Kindern ist diese Erzählform die mit dem höchsten durchschnittlichen *Strukturierungsgrad*. Die Nacherzählung ist in allen Altersgruppen die Erzählform, die hinsichtlich, Struktur, Länge und dem Einsatz von Mitteln zur Affektmarkierung vor den anderen Erzählformen liegt. Damit wirken sich Textvorlagen sehr positiv auf die Erzählleistungen aus. Hierin stimmen die Ergebnisse von Becker (2001) mit der Studie von Schneider et al. (2003) überein.

Schneider et al. (2003) stellten fest, dass Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen im Alter zwischen fünf und neun Jahren mehr Informationen in ihre Geschichte einfließen lassen, wenn sie diese anhand der Vorgabe eines sprachlichen Musters nacherzählen, als wenn sie auf der Grundlage von Bildern ein eigenes Erzählmuster entwickeln müssen und keine sprachliche Vorgabe gehört haben.

Wesentlich für die hier angestellte Untersuchung sind die *Zuhöreraktivitäten*. Nach Becker (2001) finden sich bei fünfjährigen Kindern bei der Erlebniserzählung in 65 % der Erzählungen Zuhöreraktivitäten, 23 % in Fantasiererzählungen und 20 % in Nacherzählungen. Bei siebenjährigen und älteren Kindern finden sich aber nur noch in den Erlebniserzählungen Zuhöreraktivitäten. Damit scheint es für diese Erzählform sehr wesentlich zu sein, die Zuhöreraktivitäten in der Erzählsituation zu kontrollieren und auch in der Auswertung der Erzählung mit zu berücksichtigen.

Zusammenfassend lässt sich aus diesen Ergebnissen ableiten, dass es für Kinder mit fünf Jahren besonders günstig zu sein scheint, eine Erlebniserzählung als Erzählanlass zu wählen, da die Kinder hier strukturell und hinsichtlich der Referenteneinführung und Kohäsion ihre Fähigkeiten am besten zeigen können. Bei dieser Erzählform zeigen sich aber auch die meisten Zuhöreraktivitäten, so dass diese in der Analyse berücksichtigt werden müssen. Aufgrund dieser Einschätzung wird in der vorliegenden Untersuchung das Dortmunder Beobachtungsverfahren DO-BINE eingesetzt. Dieses Verfahren wird in dem nächsten Kapitel 8 im Rahmen der Beschreibung der Studie näher vorgestellt.

DO-BINE befindet sich noch in der Entwicklung, so dass zunächst Ergebnisse für Kinder mit unauffälligem Spracherwerb zwischen vier und sieben Jahren ermittelt werden. Aus diesem

Grund muss für die hier vorzunehmende Analyse eine Erweiterung der Auswertung für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen und die sprachlich parallelisierte Kindergruppe zwischen 2;0 und 3;8 Jahren in den unteren Leistungsbereich vorgenommen werden (siehe Kapitel 3, 4 und 5).

Aus dem Vergleich der Analysesysteme lassen sich folgende Analysekatogorien zusammenfassen, die in den Diagnoseverfahren als relevant für die Überprüfung der Erzählfähigkeiten befunden wurden und auf den in dieser Arbeit zu erstellenden Auswertungsbogen übertragen werden können:

Für die **Inhaltsanalyse**:

- wird anhand der Bewertung des Auftretens der Inhaltskategorien die **Vollständigkeit** der Erzählung überprüft (vgl. Informativeness),
- wird mithilfe des **Indexes für Informationsstruktur**, die Menge an relevanten Informationen ins Verhältnis zu allen möglichen Informationen gesetzt,
- wird das **Event-Sequencing** aufgenommen. Aufgrund der interaktiven Ausrichtung ist eine flexible Sequenzierung in Bezug auf die Zuhöreraktivitäten erforderlich, so dass ein dreischrittiges Vorgehen vorgesehen ist: 1. Auswertung von Anzahl und Art der Inhalte, 2. Auswertung des Auftretens mehrerer Inhalte in einem Kindturn und 3. Auswertung der formalen Verknüpfung dieser (siehe auch Kapitel 4.2).

Für die Analyse der **Vertextung**:

- wird ein Maß für **syntaktische Komplexität** aufgenommen, indem die Anzahl der Nebensätze zu der der Hauptsätze in Beziehung gesetzt wird. Zudem wird die durchschnittliche Länge der Kindturns berechnet, indem die Anzahl der Äußerungen des Kindes zu der Anzahl der Kindturns in Beziehung gesetzt wird.
- wird die **Referenteneinführung** bewertet (siehe hierzu auch Kapitel 4 und 5).
- wird die Kohäsion anhand von **Referentenfortführungen** und dem Einsatz von **Konjunktionen** bewertet.

## Teil II: Entwicklung und Überprüfung des Auswertungsbogens

In dem nun folgenden Teil II der Arbeit wird die Entwicklung und Überprüfung des Auswertungsbogens zur vergleichenden **Analyse interaktiver Erzählfähigkeiten** (VANIE) vorgestellt.

Grundlage für diesen Auswertungsbogen sind die aus der Theorie abgeleiteten Kriterien. Aufgrund des Forschungsanliegens dieser Arbeit, nämlich den Fragestellungen:

- ob und in welcher Weise sich Unterschiede zwischen den einzelnen hier untersuchten Teilfähigkeiten von Erzählen zwischen den Kindern mit SSES und den gleichaltrigen sprachlich unauffälligen Kindern zeigen,
- welche Fähigkeiten die Kinder mit SSES denn zeigen, wenn sie noch nicht (in vollem Umfang) die überprüften Teilkompetenzen erfüllen sollten,
- wie sich diese gezeigten Fähigkeiten in den ungestörten Erwerb von erzählspezifischen Fähigkeiten einordnen lassen, also ob sie früheren Erwerbsstufen entsprechen oder im ungestörten Erwerb gar nicht zu finden sind,

stützt sich die theoretische Fundierung auf sechs Pfeiler:

1. **die Definition der spezifischen Spracherwerbsstörung** zur Beschreibung der Entwicklungsvoraussetzung, die die Hauptgruppe der zu untersuchenden Kindern mitbringt, so dass erste sprachlich formale Besonderheiten in Interaktionen von Kindern mit SSES und erwachsenen Partnern als Kriterien für die Unterscheidung dieser Kinder von sprachlich unauffälligen Kindern abgeleitet werden können.
2. **Erzähltheoretische Grundlagen** zur Festlegung erzähltypischer Merkmale von Diskursen, damit überprüft werden kann, inwieweit die drei untersuchten Kindergruppen in ihren Erzählinteraktionen diese Merkmale berücksichtigen.
3. die **Ausdifferenzierung** der auf die Herstellung der globalen Struktur, deren globalen Verankerung im Kontext und deren globalformalen Markierung gerichteten Merkmale (von Punkt 2) **auf die lokale Ebene** zur systematischen „Verkleinerung“ der mit diesen globalen Merkmalen verbundenen Ansprüche an die Erzählkompetenz
4. **den Erwerb** der für die lokalen und globalen Merkmale von Erzählen (Punkt 2 und 3) notwendigen sprachlichen Formen und Mittel, so dass in der vergleichenden Analyse der Erzählinteraktionen die vorgefundenen sprachlichen Formen anhand des dargestellten Erwerbs interpretiert werden können. Somit wird es möglich die vorgefundenen Fähigkeiten dahingehend zu überprüfen, ob sie in den Erwerb eingeordnet werden können, oder evtl. Abweichungen vorliegen, die im ungestörten Erwerb nicht zu beobachten sind.

5. **die Zusammenfassung und Interpretation von Forschungsergebnissen** zu Studien, die sich mit Erzählfähigkeiten von Kindern mit Sprachstörungen befasst haben, so dass die dort vorgefundenen Analysekriterien zur Erfassung von Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern mit Sprachstörungen auf die hier angestrebte Analyse mit VANIE übertragen werden können.
6. **die Zusammenfassung und Interpretation von Analysesystemen bestehender Überprüfungsverfahren** für Erzählfähigkeiten, so dass zentrale Auswertungskategorien für die vorliegende Analyse adaptiert werden können.

Aus diesen Grundpfeilern wurde eine Vielzahl von Kriterien abgeleitet, zu deren Strukturierung das Dimensionenmodell von Quasthoff (2006) verwendet wurde. Zum einen ermöglicht dieses die Systematisierung der relevanten Merkmale für die Herstellung des Genres Erzählen, zu anderen wird mit diesem auch eine Konzeptualisierung der Teilfähigkeiten von Erzählen möglich (Quasthoff 2006).

Aufgrund der breiten Basis erfüllen die Kriterien den Anspruch erzähltheoretisch, erwerbsorientiert und störungsspezifisch fundiert zu sein, so dass mithilfe dieser Auswertungskriterien eine so differenzierte Analyse von Erzählfähigkeiten möglich sein soll, wie sie bislang zumindest im deutschsprachigen Raum noch nicht vorliegt.

Dieser II. Teil der Arbeit gliedert sich in zwei Kapitel:

In **Kapitel 7** wird die Überführung der aus der Theorie abgeleiteten Kriterien in Auswertungssitem vorgenommen und das Vorgehen in der Auswertung mit VANIE beschrieben.

**Kapitel 8** beschreibt das forschungsmethodische Vorgehen des empirischen Einsatzes von VANIE.

## **7. Auswertung der Erzählinteraktionen mithilfe von VANIE**

Anhand der in den vorangegangenen Kapitel (1-6) vorgestellten theoretischen Erkenntnisse wurde ein Auswertungsbogen für die Vergleichende Analyse interaktiver Erzählfähigkeiten (VANIE) entwickelt (s. Anhang I). Dieser diente als Grundlage für die Auswertung aller Erzähltranskripte, die in diese Untersuchung erhoben wurden (Anhang III). Um nachvollziehbar werden zu lassen, wie die Analysen vorgenommen wurden, die dann in Kapitel 9 die Grundlage für die statistische Auswertung bilden, wird das Vorgehen hier beschrieben.

Der Auswertungsbogen gliedert sich gemäß des Dimensionenmodells (Quasthoff 2006) und DO-BINE (Quasthoff et al. i. V.) in drei Teile, die interaktive Beteiligung des Kindes am Erzählprozess, die Herstellung von Bedeutungszusammenhängen, die Formenverwendung auf Wort-, Satz- und satzübergreifender Ebene. Den einzelnen Ebenen werden dann die dafür in den Kapiteln 1 bis 6 herausgearbeiteten Kriterien in Form von Auswertungsaufgaben zugeordnet. Dabei dienen die Fazits in diesen Kapiteln als Scharnierstücke zwischen dem Theorieteil und diesem Teil der Arbeit, da in den Fazits sowohl die Kriterien als solche als auch eine grobe Operationalisierung dieser für die Auswertung vorgestellt wurden.

Die Skalierung der Auswertungsaufgaben ist unterschiedlich: Wenn sich aus Theorie und Forschung bereits Annahmen über das Auftreten des in der Abfrage überprüften Phänomens ableiten lassen, kann die Auswertung anhand einer Rangskalierung erfolgen. Wenn sich keine Annahmen zu der Verwendung des Phänomens in der Theorie finden lassen, sondern nur das Auftreten als solches in der Theorie bislang darstellt wurde, dann erfolgt die Auswertung über Häufigkeitszählungen. Wenn eine qualitative Einstufung des erfragten Phänomens vorgenommen werden soll, erfolgt die Auswertung anhand einer nominalen Skalierung. Welche Skalierung für die jeweiligen Auswertungsaufgaben vorliegt, wird bei deren Erläuterung unten angegeben.

Im Folgenden werden die Auswertungsaufgaben (AA) vorgestellt, indem zunächst die Zielsetzung der Aufgabe, dann die Beschreibung des Vorgehens der Auswertung und darauf die Antwortmöglichkeiten vorgestellt werden.

## Auswertungsbogen zur vergleichenden Analyse interaktiver Erzählfähigkeiten VANIE

### I. Interaktive Beteiligung des Kindes am Erzählprozess

#### AA 1: Analyse der Zuhörerzugzwänge

##### *Durchführung:*

In AA 1 a) bis c) werden *alle* Impulse des Zuhörers in die vorhandenen Kategorien eingeordnet. Dafür wird jeder Zuhörerturn auf die Art der darin enthaltenen Zugzwänge (ZZ) hin angesehen. Mehrfachaufforderungen werden generell als lokal-weiterführend kategorisiert (auch wenn sie eigentlich nur globale Impulse beinhalten). Enthalten sie aber auch konkrete Inhalte werden sie als lokal-beschränkend klassifiziert.

#### AA1 a) Globale Zugzwänge:

Hier werden alle Fragen und Aufforderungen in den Turns der ZuhörerIn eingetragen, die keine Inhalte fokussieren und ganz allgemein zum Erzählen bzw. Weitererzählen auffordern. Dabei werden solche miteinbezogen die einen globalen ZZ explizit setzen (Setzungen) wie „*Erzähl mal!*“ und solche, die zu einer Explikation auffordern, ohne aber bereits Vorgaben zu beinhalten, was genau nun expliziert werden soll.

Dabei können bestimmte Aufforderungen sinnvollerweise nur am Anfang einer Erzählinteraktion auftreten. Daher ist hier auch direkt nur die Ankreuzmöglichkeit für *Einstieg* gegeben. Andere können zudem auch im Verlauf erscheinen. Dann kann auch *Verlauf* angekreuzt werden. Eine Gewichtung der Fragen nach Auftretensort gibt es darüber hinaus nicht. Also auch, wenn „*Erzähl mal genau!*“ zu einer Rekapitulation von erwähnten Inhalten führt, wird diese Aufforderung trotzdem als global bewertet, weil sie die oben genannten Bestimmungen erfüllt.

Möglichkeiten auf globaler Ebene den Abschluss einzuleiten gibt es so nicht, da ja damit bereits ein Fokus gesetzt werden müsste, was in dieser Kategorie aber per Definition ausgeschlossen ist.

Zu diesen globalen ZZ gehören in dieser Auswertung auch Rückmeldungen der ZuhörerIn, die allgemein zum Weitererzählen auffordern wie Rezeptionssignale und eine allgemeine Bewertung des Höhepunktes wie „*Echt?*“, *Ehrlich?*“. Sie versichern das erzählende Kind der Aufmerksamkeit des Zuhörers, aber geben ihrerseits keine

Informationen noch erfragen sie weitere Informationen (vgl. DO-BINE Zuhörer-Instruktionen).

ZT-Nr.	Setzung bzw. Explikation (global)	dient der Abwicklung des Jobs:	Bewertung
	Sag mal, ist da nicht gerade was bei euch passiert?	<input type="checkbox"/> Einstieg	global 3
	Es war auf einmal so laut bei euch, was war denn da? Ich hab da so Lachen gehört! Die X hat da so was angedeutet!	<input type="checkbox"/> Einstieg	global 3
	Wie ging´ s dann weiter? Erzähl mal! Erzähl mal genau, das interessiert mich!	<input type="checkbox"/> Einstieg <input type="checkbox"/> Verlauf	global 3
	Wie ist das denn passiert? Und dann? Was war denn da passiert? Und was ist dann passiert?	<input type="checkbox"/> Verlauf	global 3
	Rezeptionssignale	<input type="checkbox"/> Verlauf	global 3

Tab. 19: Kategorisierung globaler Zuhörer-ZZ

#### AA 1b) lokale Zugzwänge:

Hier werden ZZ des Zuhörers aufgenommen, die bereits einen Bezug zu vorherigen Inhalten deutlich werden lassen oder den noch zu erwähnenden Inhalt fokussieren. Dabei wird unterschieden, wie deutlich der Fokus in dem Zuhörerimpuls gesetzt wird. Handelt es sich um eine unkonkrete Fokussierung, die ihrerseits keine bestimmten Inhalte liefert oder anspricht, dann wird sie hier als *lokal-weiterführend* kategorisiert. Handelt es sich jedoch um eine Einführung neuer Inhalte oder das konkrete Abfragen bestimmter Inhalte, werden diese ZZ als *lokal-beschränkend* kategorisiert.

ZT.-Nr.	<i>pragmatisch- Anschlussmöglichkeiten</i>	<i>semantische Reichweite</i>	<i>der</i>	Beispiel	dient Abwicklung Jobs	der des	Bewertung
	- Es wird direkt nach einem bestimmten Ereignis gefragt.  - Die Anknüpfung ist durch Symbolfeldausdruck fokussiert oder durch Ausdrücke aus dem operativen Feld (oF) bzw. dem deiktischen Feld (dF) vorgegeben und verweist damit auf den vorherigen Inhalt, der weitere Inhalt wird jedoch nicht konkret fokussiert.  - Werden (modale, temporale oder kausale) Zusammenhänge erfragt?  - Wird zur wiederholten Darstellung von Abläufen aufgefordert?  - Werden Verständnisfragen gestellt, die zu einer Reformulierung auffordern?			Was ist gerade passiert?  Und was habt ihr mit denen dann gemacht?  Warum...? Und was war davor? Wie..?  Erzähl noch mal, wie war das mit den Keksen?  Was? Wie bitte?	<input type="checkbox"/> Einstieg  <input type="checkbox"/> Einstieg <input type="checkbox"/> Verlauf <input type="checkbox"/> Abschließen  <input type="checkbox"/> Einstieg <input type="checkbox"/> Verlauf <input type="checkbox"/> Abschließen  <input type="checkbox"/> Verlauf <input type="checkbox"/> Abschließen		weiterführend <b>2</b>  weiterführend <b>2</b>  weiterführend <b>2</b>  weiterführend <b>2</b>
	- Bezieht sich die Frage auf <u>bestimmte</u> bekannte (thematische)Informationen (Referentenfortführungen durch oF, dF /Wiederaufnahmen), zu denen Einzelheiten ergänzt werden sollen?  - Werden neue Informationen vom Zuhörer eingeführt (Symbolfeldausdrücke als Indikator für rhematische Infos), zu denen dann bestimmte Informationen erfragt werden?			Wo waren die denn drin?  Die XY hatte doch so <u>Kekse</u> , was habt ihr denn mit denen gemacht?	<input type="checkbox"/> Einstieg <input type="checkbox"/> Verlauf <input type="checkbox"/> Abschließen  <input type="checkbox"/> Einstieg <input type="checkbox"/> Verlauf <input type="checkbox"/> Abschließen		beschränkend <b>1</b>  beschränkend <b>1</b>

Tab. 20: Kategorisierung lokaler Zuhörer-ZZ

**Item 1c) Übernahmen:**

In diese Kategorie „Übernahme“ werden alle diejenigen Zuhörerimpulse aufgenommen, die einen konkreten Inhalt vorgeben und oder reformulieren, ohne dass das Kind noch eigene Inhalte hinzufügen muss. Der Zuhörer hat in diesem Fall die Aufgabe übernommen und das Kind kann noch bestätigen oder ablehnen.

Der Abschluss, der durch die Erzieherin übernommen wird, wird hier ebenfalls aufgenommen. Es kann sich dabei um einen expliziten metasprachlichen Abschluss handeln wie „*Das war's. Du bist jetzt fertig.*“ oder um einen eher impliziten wie „*Ok. gut.*“

ZT-Nr.	Übernahme durch den Zuhörer	Beispiel	dient der Abwicklung des Jobs
	- Reformulierung der Kindäußerung, (die nur Bestätigung erfordert)?	K: Die hatte Kekse. E: Ach Kekse hat die euch mitgebracht?!	<input type="checkbox"/> Einstieg <input type="checkbox"/> Verlauf <input type="checkbox"/> Abschließen
	- Vorgabe bestimmter Inhalte, aus denen zur Beantwortung einer wiederholt werden muss (Alternativfragen).	E: Hat die X die Erbsen alleine aufgesammelt oder habt ihr mitgeholfen?	<input type="checkbox"/> Einstieg <input type="checkbox"/> Verlauf <input type="checkbox"/> Abschließen
	- Einführung neuer Informationen, die nur noch einer Bestätigung (oder Verneinung) durch das Kind bedürfen	E: Dann habt ihr bestimmt die Kekse auch zum Schluss gegessen, ne?	<input type="checkbox"/> Einstieg <input type="checkbox"/> Verlauf <input type="checkbox"/> Abschließen
	- Erklärungen für das Ausbleiben von Informationen	E: Dann hast du das wohl nicht gesehen.	<input type="checkbox"/> Abschließen
	- Initiierung der Überleitung durch den Zuhörer	E: Dann kannst du jetzt gehen und den XY hereinholen.	<input type="checkbox"/> Abschließen
	- explizite Bewertung wird vom Zuhörer vorgegeben	E: Das war ja lustig, ne?	<input type="checkbox"/> Verlauf <input type="checkbox"/> Abschließen
	- Abschließen wird vom Zuhörer übernommen	E: Das war ja eine schöne Geschichte. E: Danke, dass du mir das erzählt hast. E: Ok., das wars. E: war das Alles? E: Das wars?	<input type="checkbox"/> Abschließen
	Zurückweisung des Ausbleibens von Informationen	E: Wie du weißt das nicht mehr. Du warst doch dabei!	<input type="checkbox"/> Einstieg <input type="checkbox"/> Verlauf <input type="checkbox"/> Abschließen
	Liefert den Inhalt, den das Kind explizit erfragt	K: Wie heißt die noch mal? E: Dagmar.	<input type="checkbox"/> Einstieg <input type="checkbox"/> Verlauf <input type="checkbox"/> Abschließen

**Tab. 21: Kategorisierung der Übernahmen in Zuhörer-ZZ**

Dieses Item ist so codiert, dass die Zuhörer-ZZ, die die höchste Anforderung an die darauf folgende Kindantwort stellen (i. e. die globalen ZZ), mit ‚3‘ bewertet werden und die Zuhörer-ZZ mit den niedrigeren Antworten entsprechend abgestuft mit ‚2‘ (i. e. die lokal-weiterführenden ZZ), ‚1‘ (i. e. die lokal-beschränkenden ZZ) und ‚0‘ (i. e. die Übernahmen) bewertet werden. Diese Abstufung gibt eine Rangfolge in dem Ausmaß der Anforderungen, die mit den Zugzwängen verbunden sind, wieder. Daher ist dieses Item ordinalskaliert.

#### **AA 1d) Verhältnismaße für die Zugzwänge:**

Hier werden die Häufigkeiten, in denen die Zuhörerturns mit ‚3‘ als global eingestuft wurden bzw. ‚2‘ als lokal-beschränkend usw. ermittelt. Daher handelt es sich um eine Intervallskalierung.

Die Gesamtanzahl aller Zuhörerturns wird ausgezählt. Diese ist wieder intervallskaliert. Aus der Anzahl der jeweiligen Zuhörerturnkategorie (3, 2, 1, 0) und der Gesamtzahl aller Zuhörerturns wird der Quotient errechnet.

Anteil der globalen ZZ an der Gesamtzahl aller ZZ: \_\_\_\_\_

Anteil der lokal-weiterführenden ZZ an der Gesamtzahl aller ZZ: \_\_\_\_\_

Anteil der lokal-beschränkenden ZZ an der Gesamtzahl aller ZZ: \_\_\_\_\_

Anteil der Übernahmen an der Gesamtzahl aller ZZ: \_\_\_\_\_

#### **AA 2a): Pragmatische Angemessenheit der Antwort des Kindes**

*Durchführung:*

In dieser Auswertungsaufgabe werden *alle* Kindturns dahingehend überprüft, ob sie pragmatisch angemessene Reaktionen auf den vorausgegangenen Zuhörerturn darstellen. Damit ist die Passung zwischen dem Ziel der Frage bzw. der Aufforderung des Zuhörers und der Hauptaussage der Antwort des Kindes gemeint. Dabei werden verschiedene Möglichkeiten unterschieden, was eine Reaktion beinhalten kann:

- Erkennt das Kind den Zugzwang, der im Zuhörerturn gestellt wird?
- Ist die Reaktion auf den Zugzwang angemessen oder wird er Außerkraft gesetzt?
- Wenn der Zugzwang bedient wird, trifft die Antwort des Kindes die Zielsetzung der Zuhörerfrage (nur bei lokalen Fragen Ermittlung der Zielsetzung möglich)?
- Wenn es den Zugzwang erkennt, wie reagiert es darauf: Stellt es Rückfragen zur Absicherung, bekundet es Unwissen oder Ende?

Wichtig für die Einordnung einer Antwort in die Kategorie 3 (angemessener Inhalt) ist, dass die vom Kind gelieferte Information zu der Frage passt (zur den einzelnen Kategorien der Kodierung siehe unten). Dabei wird die grammatische Korrektheit des Anschlusses nicht mitbewertet:

*E: Wie ist das (bezieht sich auf Erbsenhöhepunkt) denn passiert?*

*K: Weil die so umgerührt hat.*

In diesem Fall liefert das Kind genau die Umstandsbeschreibung, die die Erzieherin durch die Frage angepeilt hat. Allerdings wird diese hier in Form einer Erklärung angebunden. Damit ist der Anschluss an die Vorgängerfrage formal nicht korrekt. Da der Inhalt jedoch auf die Frage passt, wird dieser Kindturn der Kategorie „3“ zugeordnet.

*Beispiel: 10-03*

*E: Was ist denn da passiert?*

*K: Der Keks kaputt ist.*

Hier zielt die Zuhörerfrage durch das Verb ‚passieren‘ auf einen Vorgang bzw. eine Tätigkeit ab. Idealtypisch beinhaltet dieser drei Bestandteile: einen Ausgangszustand sowie eine Handlungsbeschreibung und einen Endzustand. Die Antwort des Kindes beinhaltet den Endzustand. Damit liefert das Kind einen Teil dessen, was der Zuhörer intendiert hat. Wesentliche Informationen bleiben jedoch unerwähnt. Daher wird diese Antwort in Bezug auf ihre pragmatische Angemessenheit mit 1 codiert.

*Beispiel: 10-03*

*E: Ach da war ein Schatz?*

*Wo war der denn?*

*K: der ist draußen*

*der kommt gleich raus.*

Auch diese Antwort des Kindes ist nur z. T. angemessen. Es wird zwar, wie in der Zuhörerfrage gefordert, eine Ortsangabe geliefert. Allerdings ist die Angabe hier nur unter Einbezug der Sprecherperspektive zu verstehen. Der tatsächliche Informationsbedarf, der dieser Frage zugrunde liegt, wird von dem Kind nicht in ausreichendem Maße erfasst. Das ist jedoch eine wichtige Leistung für die Etablierung einer pragmatisch angemessenen Antwort.

Der zweite Teil der Information ist schwer nachvollziehbar, da ‚Schatz‘ hier als Agens in Erscheinung tritt, das gleich eine Tätigkeit ausführen soll.

Daher wird auch diese Antwort mit 1 codiert.

Als unpassend bewertet wird die Reaktion des Kindes aus folgendem Beispiel:

01-03

*E: Wie sind die Kekse krümelig geworden?*

*K: da lagen überall welche herum.*

Hier wird von der Erzieherin eine Umstandsbeschreibung zu einem vorgegebenen Resultat (Kekse sind nun krümelig) eingefordert. Das Kind jedoch liefert keinen Ablauf des Missgeschicks, sondern ein Resultat, das im Gegensatz zu der Darstellung oben hier nicht zu dem erfragten Resultat passt. Damit passt der Inhalt nicht zu der Frage und muss der Kategorie „0“ zugeordnet werden.

Diejenigen, die als unangemessen gelten, werden gepoolt und der Ziffer „0“ zugeordnet. Auch in dieser Itembewertung drückt die Abstufung der Antwortmöglichkeiten des Kindes in die Codewerte „1“, „2“, und „3“ eine Rangfolge aus, je pragmatisch besser die Kindantwort an den vorausgegangenen Zuhörerturn anschließt, desto höher ist der Codewert. Damit ist auch dieses Item ordinal skaliert.

KT-Nr.	Bewertung
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
30	.

**Legende:**

- 0-** das Kind stellt Fragen zu Inhalten anderer Themen  
bei Fragen und globalen Impulsen: liefert Inhalte zu anderen Themen, macht eine Pause (gefüllt, ungefüllt), liefert unverständliche Äußerungen, es lacht ohne rekonstruierbaren Bezug zu Missgeschicken
- 1-** bei Übernahme durch den Zuhörer: Antworten mit ja/nein  
bei Fragen oder globalen Impulsen: erkennt den Zugzwang, antwortet, liefert fragmentarische Antworten
- 2-** bei globalen Impulsen, Fragen: das Kind stellt Rückfragen zu Inhalten der Zuhörerimpulse, reagiert mit „weiß ich nicht“, „hab ich nicht gesehen“, hab ich vergessen“, es erkennt den ZZ, liefert aber Inhalte die nicht genau auf den Informationsbedarf passen
- 3-** bei globalen Impulsen, Rezeptionssignalen: liefert die Inhalte z. T. oder vollständig und bei lokalen Fragen: erfragte Inhalte werden geliefert  
das Kind kündigt einen weiteren Inhalt an, lässt sich diesen zuvor aber von der Zuhörerin ratifizieren.  
das Kind gibt einen pragmatisch angemessenen Abschluss

**Tab. 22: Bewertung der pragmatischen Angemessenheit der Kind-Turns**

**AA 2b): Verhältnis von gelungenen Kindturns zur Gesamtzahl aller Kindturns**

*Durchführung:*

Hier wird das Verhältnis zwischen gelungenen und der Gesamtzahl aller Turns des Kindes errechnet, wobei alle Turns, die mit 1, 2 oder 3 bewertet wurden, als gelungen gelten und alle, die mit 0 bewertet wurden, als nicht gelungen.

**AA 3a): Komplexität des Kindturns***Durchführung:*

Hier wird der Umfang der Antwort des Kindes bewertet. Es soll also die Kompetenz des Kindes ermittelt werden, in wie weit es in der Lage ist einzelne Inhalte (Propositionen) zu liefern oder bereits mehrere (Propositionen) miteinander zu verbinden. Dazu wird unterschieden, ob die Inhalte nur einem Vorfall entsprechen oder sogar beiden und ob mit dieser Verknüpfung ein Überblick über den Gesamtablauf der Stuhldreissituation ermöglicht wird (vgl. auch DO-BINE Auswertung).

Hier werden noch alle vom Kind gelieferten Inhalte gewertet, also solche, die den Kategorien zur Inhaltswiedergabe (globalsemantische Dimension) entsprechen oder aber auch andere Inhalte. Damit soll eine doppelte Bewertung der Inhalte vermieden werden. Außerdem müsste sonst zuvor die Einteilung der Informationen in die Kategorien auf globalsemantischer Dimension erfolgen.

Um Informationen zu anderen Themen hier aber nicht zu hoch zu bepunktet, werden diese maximal mit 2 codiert. Außerdem ist nicht erwartbar, dass das Kind hier mehrere Vorfälle zu anderen Themen verbindet.

Demnach erfolgt eine Codierung mit 3 nur dann, wenn sich die Informationen auf den Stuhldreis beziehen und zu beiden Vorfällen gehören.

Je inhaltlich komplexer die Antwort des Kindes ist, umso höher ist der Codewert, der für die Kindantwort eingetragen wird. Damit wird wieder eine Rangfolge angegeben, die einer Ordinalskalierung entspricht.

*Beispiel 08-03*

*K. die Kekse sind durchgebrochen*

*Die waren kaputt.*

Hier liefert das Kind zwei Aspekte des gleichen Inhaltes „*Die Kekse sind kaputt.*“ Daher wird diese Antwort hier mit 1 codiert.

*Beispiel 09-01*

*K: die Erbsen warn alle rausgeflogen.*

*und weil wir eigentlich n Schatz da drinne suchen wollten*

*und die St. hat auf S. Stuhl Kekse gelegt,  
und dann hat S. sich auf die Kekse gesetzt.*

Hier verbindet das Kind mehrere Inhalte zu beiden Vorfällen der Stuhlkreissituation miteinander. Daher wird diese Antwort hier mit 3 codiert.

KT-Nr.	Bewertung
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
...	

**Legende:**

0- lachen, Pause, Rückfrage

1- bestätigen, verneinen, Einwortantworten, Abbrüche

2- eine Einheit oder ein metasprachlicher Abschluss wird geliefert

3- mehrere Einheiten mit deutlich verschiedenem Inhalt werden geliefert,

4- Einheiten zu beiden Vorfällen werden miteinander verbunden

**Tab. 23: Bewertung der inhaltlichen Komplexität der Kind-Turns**

**AA 3b): Verhältnis von komplexen Kindturns zur Gesamtzahl aller Kindturns**

Hier wird das Verhältnis zwischen globaler Bedienung des Zuhörerimpulses zu der Gesamtzahl aller Kindturns berechnet.

Als globale Bedienung gelten die Antworten des Kindes, die mit 3 und 4 bewertet wurden.

**AA 4: Durchschnittliche Länge der Kindturns**

*Durchführung:*

Hier werden im Transkript die Einheiten des Kindes gezählt und zu der Anzahl der Kindturns in Beziehung gesetzt.

Als *kommunikative Minimaleinheiten* (kM) gelten alle sprachlichen Reaktionen des Kindes, wobei die formale oder inhaltliche Realisierung nur in geringem Umfang eine Rolle spielt.

Dabei sind auch Einwortäußerungen möglich, die eine Information fokussieren (Kekse). Nebensätze werden als eigenständige Äußerungseinheiten behandelt. Ebenso werden bei der Wiedergabe wörtlicher Rede der redeenleitende Teil und die direkte Rede als zwei eigenständige Äußerungen gewertet.

Kommunikative Minimaleinheiten, die zwei Propositionen beinhalten, gelten als zwei kM. Dabei ist die formale Verbindung unerheblich. Sie gelten also auch als

eigenständig, wenn sie durch eine Koordinationsellipse miteinander verbunden werden, in der sie sich formal wesentliche Konstruktionseinheiten teilen (Subjekt, Verb etc.).

*Interaktive Einheiten* bestehen aus der Zustimmung oder Ablehnung einer gelieferten Information (z. B. ja, nein), beziehen sich also auf vorhandene Informationen.

Bestätigungen oder Ablehnungen, die im engeren Sinne nicht durch Sprache, sondern durch lautliche Realisierungen (ehe, eh-eh) erfolgen, gelten als Interaktive Einheiten, da sie auf Übernahmen des Zuhörers folgen, die dann entweder angenommen oder abgelehnt werden. Sie sind wichtig, damit der Erzähljob als gemeinsam abgewickelt betrachtet werden kann.

***Gefüllte Pausen, Reparaturen Abbrüche*** und ***Lachen*** gelten NICHT als interaktive Einheiten.

In nachstehenden Beispielen wird die Einteilung in KM veranschaulicht. Dabei wird immer eine KM pro Zeile verschriftet.

*Beispiel 02-02:*

*K: die Frau B. stand da  
und hat mit der Hand rein gefühlt.*

*Beispiel 09-02*

*K: die S wollte den Schatz suchen  
hat die die Finger rein gesteckt  
geföhlt  
da kam die ganze Perlen raus.*

**Ab hier werden die einzelnen Einheiten des Kindes und nicht mehr die Turns in den Blick genommen!**

## **II. Herstellung von Bedeutungszusammenhängen**

### **AA 5: Relevante Inhalte**

*Durchführung:*

Hier werden alle Kindeinheiten gezählt, die in die Kategorien zur Erfassung der relevanten Inhalte für die beiden Vorfälle eingeordnet werden konnten. Dazu werden die KE-Nr. hier notiert und dann die Häufigkeitszahl angegeben.

**AA 6: Nebensächliche Inhalte***Durchführung:*

Inhalte, die sich zwar im weiteren Sinne auf die Vorfälle beziehen (z. B. Aussehen der Erbsen, Vermutungen über den Schatz) sich aber nicht den Kategorien zuordnen lassen, werden als nebensächliche Informationen gewertet.

**AA 7: Inhalte zu anderen Themen***Durchführung:*

Inhalte zu ganz anderen Themen (weitere Spiele nach dem Stuhlkreis, etc) werden als thematisch andere Informationen gewertet.

**AA 8: Falsche Inhalte***Durchführung:*

Inhalte des Kindes, die logisch falsch sind und daher keiner Inhaltskategorie zugeordnet werden können, werden hier ausgezählt.

**AA 9: Sonstiges***Durchführung:*

Einheiten des Kindes, die keinen eigenen semantischen Gehalt haben und sich auch nicht dem Vorgängerturn anschließen (z. B. durch Zustimmungen, Ablehnungen) werden in diese Kategorie aufgenommen. Hierzu gehören:

metasprachlicher Abschluss („*Das wars.*“, „*Fertig!*“, „*Ok.*“), Bekundungen etwas nicht zu wissen, semantisch unverständliche Äußerungen, Rückfragen des Kindes.

**AA 10 bis 21:***Durchführung:*

Hier werden die Kategorien für die wahrnehmbaren Inhalte der beiden Vorfälle aufgeführt. Ihnen können die einzelnen Kindeinheiten (KE-Nr.) zugeordnet werden. Außerdem wird ihr Vorhanden-Sein durch eine binominale Skalierung erfasst (siehe auch Tabellen 10 und 11 in Kapitel 3.2).

Hier ist es möglich, dass mehrere Äußerungen des Kindes einer Kategorie zugeordnet werden, und zwar auch dann, wenn sie Detaillierungen zu einem Inhalt enthalten, der selbst nicht explizit benannt wird.

*Beispiel: 09-04 (Konsequenz, Erbsen aufsammeln)*

*K: und und dann haben wir zwei Schüsseln gehabt*

*ein die Erbsen*

*dann an ein an ein die andere Schüssel rein komm*



Dafür wird die Anzahl der Kategorien des Kindes zu der Gesamtzahl aller möglichen Kategorien (26) ins Verhältnis gesetzt.

### AA 39: Nennung beider Vorfälle

*Durchführung:*

Hier wird ermittelt, ob beide Vorfälle von dem Kind erwähnt wurden.

Wurden beide Vorfälle erwähnt? ja-1                      nein - 0

### AA 40: Ermittlung der Perspektivierung der beiden Planbrüche

*Durchführung:*

Hier wird die Perspektivierung der Planbrüche und damit verbunden das Ausmaß der Handlung ermittelt (s. Tabellen 8 und 9 Kapitel 3.2).

Aufgrund der den Perspektiven zugrunde liegenden unterschiedlichen kognitiven Leistungen (vgl. Kapitel 4.2) kann die Auswertung über eine Rangskalierung erfolgen. Hierfür wird der Zustandsperspektive der Rang 1, der Werden-Perspektive der Rang 2 und der verursachenden Perspektive der Rang 3 zugewiesen.

### Verben, die für die Zustandsperspektive in Frage kommen:

Hierfür kommen Zustandsverben in Frage. Mit diesen „wird ein Zustand, ein Bestehen, ein Sein, ein Beharren (.) bezeichnet, also etwas, was als Bleibendes, sich nicht Veränderndes am Subjekt haftet.“ (Duden 1998, 90).

Erbsenvorfall	Keksvorfall
-----	sitzen (da saß die XY auf den Keksen.)
sein ( Da warn die Erbsen unten)	sein (da war die XY mit dem Popo auf den Keksen)

Tab. 24: Beispiele für Verben zur Realisierung der Zustandsperspektive

### Verben, die für die Vorgangsperspektive in Frage kommen:

Mit Vorgangsverben „wird eine Veränderung bezeichnet, die sich am Subjekt vollzieht, ein Prozess, ein Vorgang, ein Ablauf, den das Subjekt an sich selbst erfährt“ (ebd, 90).

Erbsenvorfall	Keksvorfall
fallen (da sind alle Erbsen raus gefallen.)	-----

Tab. 25: Beispiel für Verben zur Realisierung der Vorgangsperspektive

### Verben, die für die verursachende Perspektive in Frage kommen:

Hierfür kommen Handlungsverben (Tätigkeitsverben) in Frage. Mit ihnen „wird ausgedrückt, dass jemand etwas tut, ausführt; es wird ein Tun bezeichnet, das beim Subjekt Tätigsein, Aktivität voraussetzt.“ (Duden 1998, 90). Für Handlungsverben gilt zusätzlich, dass „im Satz ein Ziel genannt [wird], auf das sich die Tätigkeit bezieht, auf das eingewirkt, das verändert (.) wird u. Ä.“ (ebd.). Handlungsverben werden als Untergruppe der Tätigkeitsverben angesehen.

Erbsenvorfall	Keksvorfall
runter werfen/ schmeißen ( da schmeißt die XY alle Erbsen runter)	sich setzen (da setzte sich die XY auf die Kekse.)

Tab. 26: Beispiel für Verben zur Realisierung der verursachenden Perspektive

### Bei Uneindeutigkeit wird von der geringeren Leistung ausgegangen und diese eingetragen.

Fehlen Verben in der Darstellung des Höhepunktes, kann hier keine Zuordnung zu einer Perspektive erfolgen. Die Codierung erfolgt mit „0“.

### AA 41: Ausmaß der Zuhörerunterstützung

#### Durchführung:

Diese Auswertungsaufgabe erfasst das Ausmaß der Unterstützung des Zuhörers. Für diese Überprüfung kann in der Kategorisierung der Zuhörer-ZZ nachgesehen, welche Turns des Zuhörers mit 2, 1 oder 0 klassifiziert wurden. Die Inhalte, die solchen Zuhörerturns folgen, gelten als unterstützt. Es sei denn, die Inhalte wurden vom Kind nur wiederholt und wurden zuvor schon einmal eigenständig geliefert.

Inhaltskomponente	Bewertung
Setting	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
Planbruch verursacht durch Missgeschick	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
Betonung der Unwillkürlichkeit	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
äußere Reaktion der Erzieherin 1 auf Missgeschick	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
äußere Reaktion der Kinder auf das Missgeschick (Bewertung)	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2

Resultat	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
Konsequenz	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
innerer Plan der Erzieherin 1	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
Antizipation des Missgeschicks	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
(innere Reaktion der Erzieherin)	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
subjektive Erklärung für das Zustandekommen des Missgeschicks	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
subjektive Erklärung für die Planänderung	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
Bewertung des Planbruchs / Missgeschicks	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2

Leg

ende:

2 – mit Unterstützung    1 – ohne Unterstützung,    0 – von keinem erwähnt

**Tab. 27: Ausmaß der Zuhörerunterstützung für die Inhaltsproduktion**

Diese Abstufung gibt eine Rangfolge wieder. Es wird davon ausgegangen, dass es eine größere Leistung ist, Inhalte selbstständig zu liefern als mit Unterstützung. Wenn Inhalte gar nicht geliefert werden, erhalten sie den Codewert 0. Daher ist auch dieses Item ordinalskaliert.

### III. Formverwendung auf Wort-, Satz- und satzübergreifender Ebene

Ab hier werden nur noch relevante Einheiten (i. e. solche, die sich in die oben genannten Inhaltskategorien einordnen ließen) in die Analyse miteinbezogen!

Die Analyse dieser dient der Überprüfung der Verknüpfung von bekanntem und neuem Wissen.

#### **AA 42 bis 48: Einführung von Objekten/ Personen (d. h. ihre erste Nennung)**

*Durchführung:*

Die Auswertungsaufgaben dienen der Erfassung der korrekten Einführung der wesentlichen Personen und Objekte. Dabei wird deren erste Nennung bewertet. Hier wird einmal codiert, ob die Einführung des Referenten durch die Erzieherin erfolgt ist. Sie wird als n.c. (nicht codierbar) eingestuft, da für diesen Fall die Leistung des Kindes für die Referenteneinführung nicht mehr bewertbar ist.

Zum anderen wird eine Rangfolge für die Art der Referenteneinführung durch das Kind wiedergegeben. Diese gibt eine Annäherung an die korrekte Art der Einführung wieder. Je höher der Codewert, desto näher ist das Kind mit seiner Form an der korrekten Form. Korrekte Formen werden mit 3 bewertet. Als korrekte Bezeichnung gelten Ausdrücke aus dem Symbolfeld (Nomen, Substantive), ebenfalls formal korrekt, aber semantisch irreführend sind Ausdrücke, die semantisch ungenau sind, sie erhalten daher den Codewert 2. Ausdrücke aus anderen Feldern (z. B. aus dem operativem Feld oder dem deiktischen Feld) sind für die erste Nennung nicht akzeptabel, daher werden sie mit dem Codewert 1 bewertet. Für den Fall, dass das Objekt bzw. die Person gar nicht eingeführt wurde, wird der Codewert 0 vergeben.

**AA 42:**

Erzieherin	n. c. / 0 / 1 / 2 / 3
------------	-----------------------

**AA 43:**

Erbsen	n. c. / 0 / 1 / 2 / 3
--------	-----------------------

**AA 44:**

Schüssel	n. c. / 0 / 1 / 2 / 3
----------	-----------------------

**AA 45:**

Spiel bzw. Schatzsuche	n. c. / 0 / 1 / 2 / 3
------------------------	-----------------------

**AA 46:**

Kekse	n. c. / 0 / 1 / 2 / 3
-------	-----------------------

**AA 47:**

Stuhl	n. c. / 0 / 1 / 2 / 3
-------	-----------------------

**AA 48:**

Teller	n. c. / 0 / 1 / 2 / 3
--------	-----------------------

**Legende:**

Feldzugehörigkeit des Ausdrucks ist zu kodieren als Symbolfeld – 3, semantisch unkorrekte Bezeichnung – 2, anderes Feld – 1, nicht erwähnt – 0, vom Zuhörer eingeführt – n.c.

**Tab. 28: Bewertung der Referenteneinführung****AA 49: Artikelverwendung für die Einführung von Referenten***Durchführung:*

Hier wird für die ersten Nennungen der Referenzen überprüft, ob und in welcher Häufigkeit diese ohne Artikel (für Objekte im Plural) oder mit indefinitem Artikel (für Objekte im Singular) erfolgen.

Anzahl der Referenteneinführungen mit indefinitem Artikel: \_\_\_\_\_

Anzahl der Referenteneinführungen im Plural ohne Artikel: \_\_\_\_\_

**AA 50: Verhältnis aller korrekten Referenteneinführungen***Durchführung:*

Hier wird das Verhältnis der korrekt eingeführten Referenzen zu allen relevanten Einheiten des Kindes analysiert.

**AA 51: Referentenfortführung:***Durchführung:*

Hier werden alle Referentenfortführungen eingetragen. Dabei wird unterschieden, ob es sich um wörtliche Wiederholungen handelt oder auch verschiedene Proformen verwendet werden. Die nachstehende Tabelle gibt in der obersten Zeile an, für welche Referenten die Fortführung bewertet werden soll. In der ersten Spalte werden die Arten der Referentenfortführungen spezifiziert. Es sollen Häufigkeiten eingetragen werden, mit denen die einzelnen Referenten durch bestimmte Formen weitergeführt wurden. Zu beachten ist, dass die Referenteneinführungen hier nicht mitgezählt werden.

Im Transkript werden die Referenzobjekte mit Nummern versehen, die für jede Koreferenz dieselbe sein sollte.

*Beispiel:*

*die Frau B.<sup>1</sup> hat sich<sup>1</sup> auf die Kekse<sup>2</sup> gesetzt.*

*Dann haben wir die<sup>2</sup> gegessen.*

Bei uneindeutigen Referenzen kann diese Uneindeutigkeit im Transkript verdeutlicht werden, entweder dadurch, dass ein Fragezeichen statt einer Zahl notiert wird, wenn kein Referenzobjekt erkennbar ist, oder aber durch zwei Zahlen, wenn mehrere Referenzobjekte in Frage kommen.

*Beispiel:*

*Der<sup>1</sup> sind die Erbsen<sup>2</sup> runter gefallen.*

*Und du hast Kekse<sup>3</sup> gebracht.*

*Und dann hat die<sup>1</sup> sich<sup>1</sup> auch noch auf die<sup>2/3</sup> drauf gesetzt.*

Feldzugehörigkeit des Ausdrucks	Erzieherin 1 (Name)	Erbsen	Schüssel	Spiel bzw. Schatzsuche	Kekse	Stuhl	Teller
<b>Symbolfeld:</b> Wortwiederholung							
semantisch ähnliche Bezeichnung							
<b>operatives Feld:</b> Personalpronomen							
<b>deiktisches Feld</b> Demonstrativa							
Lokaldeixis							
sonstige							

**Tab. 29: Kategorisierung der sprachlichen Ausdrücke zur Referenzfortführung**

**AA 52: Vollständigkeit der Referenz***Durchführung:*

Mit dieser Vorarbeit im Transkript können dann die vollständigen und unvollständigen Referenzen ausgezählt werden. Dabei geht es hier nur darum die Proformen zu analysieren. Vollständige Referenzen sind solche, zu denen eindeutig eine Proform zugeordnet werden kann. Wenn mehrere Referenten in Frage kommen bzw. kein Referent erkennbar ist, dann ist die Referenz nicht vollständig.

Hier werden zunächst die Häufigkeiten für diese Untergruppen ausgezählt:

- Referent für die Proform wird eindeutig gefunden \_\_\_\_\_
- mehr als ein Referent ist für die Proform denkbar \_\_\_\_\_
- kein Referent ist erkennbar \_\_\_\_\_
- Auslassung einer obligatorischen Proform: \_\_\_\_\_

**AA 53: Kohäsionsindex***Durchführung:*

Der Kohäsionsindex gibt an, in welchem Verhältnis die korrekten Referenzherstellungen (für die Proformen) zu der Gesamtzahl aller relevanten Einheiten des Kindes stehen.

**AA 54: Erwartbarkeit der Referenz:***Durchführung:*

Hier wird ermittelt, wie hoch die Erwartbarkeit der Referenz für den Zuhörer ist. Dabei wird davon ausgegangen, dass je weiter die Benennung des Objektes durch einen Symbolfeldausdruck im Verlauf der Interaktion zurück liegt, die Rekonstruktion der Verbindung zwischen der genannten Proform und diesem Symbolfeldausdruck umso schwieriger ist. Das bedeutet, erfolgt die Verwendung einer Proform unmittelbar nach der direkten Benennung durch einen Symbolfeldausdruck, dann ist die Erwartbarkeit sehr hoch. Liegen jedoch einige Äußerungen dazwischen ist die Erwartbarkeit eher niedrig.

Für die Ermittlung der Erwartbarkeit wird daher die Anzahl der Äußerungen zwischen der ersten Nennung und der ersten Proform ausgezählt. Dann wird die Anzahl der Äußerungen zwischen dieser Proform und der nächstfolgenden, die sich auf dasselbe Referenzobjekt bezieht, ausgezählt usf. Für jede Proform, die für ein Referenzobjekt in der Tabelle von AA 49 eingetragen wurde, wird auf diese Weise der Abstand zwischen den Formen und damit die Erwartbarkeit ermittelt.

Anschließend werden die Häufigkeiten zusammengefasst zu einer dreistufigen Skala. Da aber theoretisch und empirisch keine Anhaltspunkte gegeben sind, wann welche Anzahl eine höhere Leistung wiedergibt, ist die Codewertzuordnung zunächst nur deskriptiv. Daher liegt eine Nominalskalierung vor.

### **Erwartbarkeit der Referenz in der verwendeten Proform**

Erzieherin: \_\_\_\_\_

Erbsen: \_\_\_\_\_

Spiel bzw. Schatzsuche: \_\_\_\_\_

Schüssel: \_\_\_\_\_

Kekse: \_\_\_\_\_

Stuhl: \_\_\_\_\_

Teller: \_\_\_\_\_

### **AA 55: Diskursrelevanz:**

#### *Durchführung:*

Hier wird die Diskursrelevanz der Person bzw. der Objekte erfasst und zwar durch die Häufigkeit der Nennung der Objekte. Je häufiger ein Objekt benannt wird bzw. auf dieses im Verlauf des Diskurses Bezug genommen wird, desto relevanter ist es für den Diskurs.

Aus der Verbindung der Auswertung von AA 52 und 53 zeigt sich, die Höhe der Erwartbarkeit. Wenn zum Beispiel häufig von der Erzieherin gesprochen wurde (7 Erwähnungen), dann hat diese eine hohe Diskursrelevanz. Dann ist auch trotz eines recht hohen Abstandes zwischen den Proformen, die sich auf die Erzieherin beziehen (z. B. 4 Äußerungen dazwischen) noch für den Zuhörer erwartbar, dass die Proformen sich auf diese beziehen, da er bereits durch häufige Nennungen auf die Erzieherin seinen Fokus gelenkt hat.

Diskursrelevanz der Person bzw. Objekte durch Häufigkeit der Referenzen:

Erzieherin: \_\_\_\_\_

Erbsen: \_\_\_\_\_

Spiel bzw. Schatzsuche: \_\_\_\_\_

Schüssel: \_\_\_\_\_

Kekse: \_\_\_\_\_

Stuhl: \_\_\_\_\_

Teller: \_\_\_\_\_

**AA 56: Vorfelddbesetzung:***Durchführung:*

Hier werden alle diejenigen Äußerungen analysiert, die ein finites Verb in der zweiten Position im Satz beinhalten. Anders ausgedrückt bedeutet das, dass sowohl solche Äußerungen ausgeschlossen sind, die verblos sind oder zumindest kein Finitum aufweisen als auch solche, die kein Finitum in der zweiten Position aufweisen sowie einfache Ja / Nein Antworten des Kindes. Ausnahmen bilden hier Nebensätze, da die erste Position dieser eine Konjunktion enthält, über die die Anbindung dieser an den vorhergehenden Satz erfolgt. Damit kommt der ersten Position von Nebensätzen eine wichtige Funktion zu.

Für die Äußerungen, die ein finites Verb in zweiter Position beinhalten, wird die Besetzung des Stellungsfeldes Prä-V2 folgendermaßen codiert:

KE-Nr.	Bewertung (nominal)	Inhaltskategorie
1		
2		
3		
4		
5		
6		
...		

**Legende:**

nicht bewertbar - 0

unbesetzt - 1

und (Auflistung) - 2

Temporaldeixis, Adversativ (Kontrast, Unvorhersehbarkeit, Diskursrelevanz) - 3

operatives Feld (weil, obwohl) (Themenwechsel, innere Perspektive) - 4

Symbolfeld, Personaldeixis (Themenwechsel, Unvorhersehbarkeit, Diskursrelevanz) - 5

Symbolfeld, operatives Feld (Themen-Wiederaufnahme, Verfügbarkeit) - 6

operatives Feld (irgendwie) (Themenwechsel, Unvorhersehbarkeit, Modalisierung als syntaktische Prozedur) - 7

**Tab. 30: Bewertung der Vorfelddbesetzung**

Hier werden unterschiedliche Alternativen angegeben, über deren Rangfolge in der Entwicklung aber noch keine gesicherten Aussagen getroffen werden können (insbesondere bei den Werten 3 bis 7). Daher dienen die Codewerte hier erst einmal der differenzierten Beschreibung und sind somit nominal skaliert.

Anschließend werden diesen Codierungen die Inhaltskategorien zugeordnet, da hier überprüft werden soll, ob bestimmte Prä-V2 Besetzungen besonders häufig bei der Realisierung bestimmter Inhalte verwendet werden.

Nebensätze werden formal nicht weiter analysiert. Sie werden über den Komplexitätsindex erfasst.

#### **AA 57: Anteil von Einheiten mit Finitum**

*Durchführung:*

Hier wird das Verhältnis zwischen Anzahl der Einheiten mit Verbzweitstellung und der Anzahl relevanter Äußerungen ermittelt.

#### **AA 58: Einheiten ohne Finitum**

*Durchführung:*

Hier werden nun diejenigen Einheiten erfasst, die unter AA 54 heraus gefallen sind – nämlich diejenigen ohne Verb bzw. Finitum in der zweiten Position im Satz, das heißt, dass relevante Äußerungen der Kinder mit einer Verbendstellung (außer bei Nebensätzen), einem infiniten Verb oder ohne Verb in diese Analyse mit aufgenommen werden. Wesentlich ist hier, dass die oben überprüfte Gliederungsfunktion der Verbzweitstellung in bekanntes und neues Wissen aufgrund des Fehlens eines Finitums in der zweiten Position für diese Äußerungen nicht greifen kann und daher diese ergänzende Analyse erforderlich machen. Unwesentlich für diese Gliederungsfunktion ist die Kongruenzmarkierung am finiten Verbteil. Daher wird diese nicht in die Analyse mit aufgenommen.

Damit ist das Ziel dieser Analyse zu überprüfen, in wie weit diese Äußerungen ohne V2-Gliederungsfunktion dennoch zum Aufbau des Zuhörerwissens beitragen.

JA, NEIN, und sämtliche Rezeptionssignale werden hier nicht aufgenommen, da deren Analyse hier nicht sinnvoll erscheint.

Hier werden allerdings die Einheiten des Kindes und die des Zuhörers als eine Einheit zusammengefasst, so dass die Analyse der lokalen Vertextungsfähigkeit hier diese Kombination in den Blick nimmt. Es muss also geschaut werden, welche Anschlüsse der Zuhörer vorgibt, bzw. das Kind in seinen verkürzten Antworten nutzt.

*Beispiel:*

*E: Und was habt ihr dann gemacht?*

*K: Kekse gegessen*

Der Anschluss, den der Zuhörer hier vorgibt, ist „*Ihr habt dann etwas gemacht*“, wobei die genaue Tätigkeit durch die Kindantwort spezifiziert werden muss. Damit ist der Anschluss des Kindes angemessen, in dem Sinne, dass der Sinn der Einheit rekonstruierbar ist.

Schwieriger ist die Analyse, wenn die Kindantwort sich nicht so genau an den vorhergehenden Zuhörerimpuls anschließt.

*Beispiel: 08-06*

*E: Was mit Keksen?*

*K: essen*

Hier wird die Lücke, die die Zuhörerfrage lässt und die die Kindantwort füllen muss, nicht ganz ausgefüllt. Der Anschluss, den der Zuhörerimpuls vorgibt, ist, dass es um Kekse geht und mit diesen etwas ist - was genau, soll das Kind nun ergänzen. Die Ergänzung des Kindes schließt die Tätigkeit ein, nicht jedoch die Aktanten. Damit kann der Sinn der Einheit nur zum Teil rekonstruiert werden.

KE-Nr.	Bewertung

**Legende:**

2 – kann aus dem Kontext sinnvoll rekonstruiert werden, als Ellipse interpretiert werde

1 – kann nur z. T. mithilfe des Kontextes erschlossen werden, keine echte Ellipse

0 – kann nicht mehr rekonstruiert werden, Sinn bleibt unklar

**Tab. 31: Bewertung von Äußerungen ohne Finitum bzw. ohne Verb**

Hier ist wieder eine Rangfolge angegeben. Je höher der Codewert ist, desto höher ist die Leistung des Kindes einzuschätzen. Es liegt also wieder eine Rangskalierung vor.

### **AA 59: Verhältnis von unvollständige Einheiten**

*Durchführung:*

Hier wird die Anzahl der Äußerungen, die unter AA 58 mit 0 oder 1 codiert wurden, also als nicht gelungener Betrag zur Wissensorganisation und deren Verhältnis zu Gesamtzahl der relevanten Einheiten erfasst.

### **AA 60: Grammatische Kompetenz**

*Durchführung:*

Hier wird die höchste realisierte grammatische Stufe (nach Clahsen, und ihrer Weiterentwicklung für die funktional-pragmatische Verwendung nach Griebhaber) ermittelt. Dafür werden alle Äußerungen den Kompetenzstufen zugeordnet und die höchste realisierte Stufe in den Auswertungsbogen eingetragen.

Damit stellt dieses Item ein wichtiges Verbindungsstück zu dem mit allen Kindern durchgeführten Grammatiktest dar. Dieser erfasst die Kompetenzen der Kinder ebenfalls anhand des Phasenmodells von Clahsen. Hier kann dann direkt verglichen werden, ob die Kinder in beiden Fällen Fähigkeiten derselben Phase zeigen.

Die Kompetenzstufen sind wie folgt festgelegt:

<b>Bewertung des lexikalischen Gebrauchs als Stufe:</b>	
Stufe I – II	hauptsächlich Symbolfeldausdrücke (und Deixis) ohne Determinativ
Stufe III	Symbolfeldausdrücke ohne Determinativ, syntaktisch isoliert
Stufe III – IV	Ausdifferenzierung des Verbgebrauchs (z. B. Wollen oder zusammengesetzte Verben), Verbklammer, Symbolfeldausdrücke mit Determinativ (syntaktisch integriert)
Stufe IV	Objektverwendung ohne Markierung
Stufe V	korrekte Objektmarkierung Konnektoren zur kausalen und / oder temporalen Ordnung
<b>Bewertung der syntagmatischen Verknüpfung als Stufe:</b>	
Stufe I – II	Einwortäußerungen, semantisch regierte Satzkonstruktionen, viele verblose Äußerungen, Wiederholungen von Symbolfeldausdrücken zur Verkettung
Stufe III	Neufokussierung statt Verkettung, Äußerungen mit finitem Verb
Stufe III – IV	erweiterte Satzstruktur, beginnende Verkettung mit operativen Ausdrücken
Stufe IV	V2-Stellung mit Inversion Deiktika Pra-V2, Verkettung durch operative und deiktische Ausdrücke
Stufe V	komplexe Syntax, dichte Verkettung durch operative und deiktische Ausdrücke, Partikelverwendung

Tab. 32: Bewertung der grammatischen Kompetenz (vgl. Griebhaber 2005).

### AA 61: Komplexitätsindex

*Durchführung:*

Die Berechnung des Komplexitätsindex erfolgt anhand des Verhältnisses der Anzahl komplexer Sätze (Nebensatz) zu der Gesamtzahl aller relevanten Äußerungen.

### AA 62: Selbstkorrekturprozesse

*Durchführung:*

In dieser Auswertungsaufgabe sollen verschiedene Arten der selbstinitiierten Korrektur nach ihrer Auftretenshäufigkeit in den Erzähltranskripten ausgezählt werden. Dabei soll ermittelt werden, ob Reparaturprozesse zum einen bevorzugt für die Realisierung bestimmter Inhalte verwendet werden, also semantisch motiviert sind. Zum anderen soll erfasst werden, ob die Korrekturprozesse eher an bestimmten Stellen im Syntagma auftreten.

<b>KE-Nr.</b>	<b>Ziel der Reparatur</b>	<b>Inhaltskategorie</b>	<b>Prä-V2 - 0, Post-V2 - 1, V2 - 2 (nominal)</b>
	selbstständige Verbesserung der Eindeutigkeit der Referenz durch lexikalische Korrektur		
	Verbesserung der Eindeutigkeit der Referenz durch Zuhilfenahme des Zuhörers		
	Verbesserung der Eindeutigkeit der Referenz durch morphologische Korrektur		
	Verbesserung der syntagmatischen Verknüpfungen der Informationen		

**Tab. 33: Kategorisierung von selbstinitiierten Reparaturprozessen**

## **8. Methodisches Vorgehen**

Nachdem im theoretischen Teil der Arbeit erzähltheoretische, erwerbsbezogene und störungsspezifische Grundlagen vorgestellt und ausgehend davon die Auswertungskategorien von VANIE erarbeitet wurden, wird in diesem Kapitel die eigene Datenerhebung vorgestellt. Hierfür werden die Durchführungsschritte kurz skizziert, darauf folgen die Vorstellung der Stichprobengruppen und die Begründung der Auswahl der Testverfahren.

### **8.1 Datenerhebung**

Die Datenerhebung gliedert sich in folgende Schritte:

#### ***1. Rekrutierung der Stichprobe und Instruierung der Fachpersonen***

Zunächst wurden verschiedene Kindergärten aus Bochum, Essen, Recklinghausen und Unna um die Teilnahme gebeten. Wenn sie einverstanden waren, wurden die zur Teilnahme bereiten Erzieherinnen, Logopädinnen und Sprachtherapeutinnen in einem gemeinsamen Gespräch für die Durchführung der Stuhlkreissituation und der Erzählinteraktion instruiert. Außerdem erhielten sie eine schriftliche Version der Anweisungen, damit sie sich mit dieser vertraut machen konnten, so dass diese möglichst wörtlich gestellt werden konnten.

Die Eltern wurden in einem Brief über das Forschungsvorhaben informiert und um die Teilnahme ihres Kindes gebeten. Bei Einverständnis wurde die beigefügte Einverständniserklärung unterschrieben.

#### ***2. Erfassung der sprachlichen Leistungen***

Zunächst wurde bei allen teilnehmenden Kindern der Sprachentwicklungsstand im Bereich Wortschatz und grammatischer Fähigkeiten überprüft (zur Testauswahl siehe unten), damit eine objektiv nachvollziehbare Einteilung in die Untersuchungsgruppen erfolgen konnte.

#### ***3. Durchführung von DO-BINE***

Mit den Fachpersonen, die sich bereit erklärt hatten, DO-BINE (zur Durchführung siehe Anhang I) einzusetzen, wurde ein Termin für die Durchführung vereinbart. Vor diesem Termin wurden dann alle notwendigen Utensilien für die Stuhlkreissituation und die Erzählinteraktion zu den Einrichtungen gebracht (Teller mit Keksen mit Folien abgedeckt, Schale mit Erbsen und einem ‚Schatz‘, Aufnahmegerät). Nach der Durchführung von DO-BINE wurden die Utensilien wieder abgeholt.

Die Fachpersonen führten selbstständig die Stuhlkreissituation und die Erzählsituation von DO-BINE durch, damit für die Kinder der Eindruck einer natürlichen alltäglichen

Kindergartensituation entstand. Die Durchführung der Erzählinteraktion mit einer fremden Person hätte die Erzählleistung der Kinder beeinflussen können und möglicherweise die Kinder vermuten lassen, dass die Missgeschicke der Stuhlkreissituation inszeniert waren.

Von den Erzählinteraktionen wurden Audioaufnahmen erstellt.

#### ***4. Transkription und Auswertung***

Alle aufgenommenen Erzählinteraktionen wurden nach GAT transkribiert und von der Autorin mit dem selbst entwickelten Auswertungsbogen ausgewertet. Da der Auswertungsbogen sehr umfangreich und theoretisch dicht ist, hätte eine Fremdauswertung Fachpersonen und eine ausführliche Einarbeitung dieser erfordert.

Im Folgenden werden die Stichprobengruppen beschrieben, die an der Untersuchung teilgenommen haben. Danach wird die Auswahl der eingesetzten Testverfahren zur Überprüfung lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten begründet und das Verfahren zur Überprüfung der interaktiven Erzählfähigkeiten (DO-BINE) vorgestellt.

### **8.2 Beschreibung der Stichprobengruppen**

Die Stichprobengruppe setzt sich aus drei Untergruppen zusammen:

1. sechsjährige Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung (SSES),
2. sechsjährige Kinder mit unauffälligem Spracherwerb (Vergleichsgruppe I, VG I)
3. jüngere Kinder mit ähnlichen sprachlichen Leistungen wie die der ersten Gruppe (VG II)

Da es sich bei den Kindern der ersten Gruppe um solche kurz vor der Einschulung handeln sollte, wurden vorschulische Einrichtungen aufgesucht. Die Kinder mit einer diagnostizierten spezifischen Sprachentwicklungsstörung (siehe hierzu Punkt 1) besuchten Sprachheilkindergärten, heilpädagogische Kindergärten und integrative Kindergärten. Regelkindergärten mit Kindern mit einer SSES konnten nicht ermittelt werden.

Die altersparallelisierte Kindergruppe (VG I) wurde ebenfalls in vorschulischen Einrichtungen ermittelt. Darunter befinden sich sowohl Regelkindergärten als auch integrative Kindergärten.

Die sprachlich parallelisierte Kindergruppe (VG II) wurde auch in vorschulischen Einrichtungen überprüft. Bei diesen handelt es sich ausschließlich um Regelkindergärten und Kindertagesstätten.

Die Einrichtungen aller Stichprobengruppen stammen aus dem Ruhrgebiet (Essen, Bochum, Recklinghausen, Unna, Dortmund) aus unterschiedlichen sozialen Einzugsgebieten.

Insgesamt wurden von jeder Kindergruppe ca. 30 Kinder untersucht. Da allerdings nicht alle Kinder an allen Tests (Wortschatz, Grammatik und Erzählen) teilgenommen haben, bzw. manche Kinder der zweiten oder dritten Gruppe in diesen Tests keine altersgemäßen sprachlichen Fähigkeiten zeigten, konnten insgesamt nur 61 Kinder an der Untersuchung teilnehmen. Sie verteilen sich folgt auf die drei Gruppen:

- 21 Kinder mit SSES
- 18 sechsjährige Kinder mit unauffälligem Spracherwerb
- 22 sprachlich parallelisierte Kinder im Alter von 2;7 bis 3;9 Jahren.

Gemäß der Definition einer SSES (s. Kapitel 1) waren für die Auswahl der ersten Gruppe nicht nur sprachliche Beeinträchtigungen der Kinder ausschlaggebend für deren Teilnahme, sondern auch der Ausschluss von Hörstörungen und kognitiven Beeinträchtigungen.

Darüber hinaus wurden auch mehrsprachige Kinder nicht mit in die Untersuchung aufgenommen, da sich hier die SSES mit für Mehrsprachigkeit typischen sprachlichen Abweichungen mischt, also eine weitere Differenzierung in der Auswertung mit VANIE hinsichtlich formalsprachlicher Fähigkeiten notwendig gewesen wäre.

Für die beiden Vergleichsgruppen war ausschlaggebend für deren Teilnahme, dass sie ebenfalls Deutsch als Muttersprache sprechen, keine Beeinträchtigungen in ihrer Entwicklung zeigen und vor allem sprachlich altersgemäß entwickelt sind.

Zur Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten wurden die Kinder aller drei Gruppen mit Sprachtests zu grammatischen (mit dem informellen Überprüfungsverfahren ESGRAF oder SET-K2) und lexikalisch-semantischen Fähigkeiten (AWST 3-6 oder AWST-R oder SET-K2) überprüft. Die Intelligenz der sechsjährigen Kinder beider Gruppen wurde nicht gesondert überprüft, da die Kinder alle bereits an Schuleingangsuntersuchungen teilgenommen hatten. Im Rahmen des AO-SF, wie es für alle Kinder mit SSES eingeleitet worden war, wurden Intelligenzüberprüfungen durchgeführt, die den teilnehmenden Kindern eine durchschnittliche Intelligenz bescheinigten. Die konkreten IQ-Werte sind aber im Folgenden nicht relevant.

Bei den sprachlich parallelisierten jüngeren Kindern (zwischen 2;7 und 3;9 Jahren) wurde zur Einschätzung der altersgemäßen Gesamtentwicklung auf die Beurteilung der

Erzieherinnen zurückgegriffen, die sprachliche Entwicklung wurde mit dem SET-K2 überprüft.

Da das Beobachtungsverfahren für die Erzählfähigkeiten (DO-BINE) von den Fachpersonen der Einrichtungen durchgeführt werden sollte, war die Teilnahme der Kinder an der Untersuchung nicht nur von dem Einverständnis der Eltern abhängig, sondern in hohem Maße von der Bereitschaft und dem Engagement des pädagogischen und therapeutischen Fachpersonals in den Einrichtungen.

Durch diese Beschränkung und die regionale Begrenzung der Auswahl der Stichprobengruppen handelt es sich nicht um eine repräsentative Stichprobenziehung. Aber durch die Berücksichtigung unterschiedlicher vorschulischer Einrichtungen aus unterschiedlichen Städten und sozialen Einzugsgebieten ist dennoch eine hinreichende Varianz in den Gruppen vorhanden, so dass sie für eine erste Voruntersuchung brauchbar erscheinen.

### **8.3 Begründung der Auswahl der Testverfahren**

Zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie lagen für die Überprüfung der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten verschiedene normierte Wortschatztests vor. Aufgrund der Aktualität seiner Normen und des hohen Bekanntheitsgrades in der vorherigen Version wurde der AWST-R (Aktiver Wortschatztest für drei- bis fünfjährige Kinder-Revision, Kiese-Himmel 2004) ausgewählt. Da die neuen Normen aber nur bis zu einem Alter von 5;5 Jahren existieren, mussten die Kinder über 5;5 Jahren noch mit der alten Version des AWST 3-6 (Aktiver Wortschatztest für drei- bis sechsjährige Kinder 1996) überprüft werden. Die Normierung wurde in dieser Version bis 5;11 Jahre vorgenommen. Ältere Kinder der Stichprobe wurden aber dennoch mit diesem Verfahren überprüft, weil zu diesem Zeitpunkt kein anderes normiertes Verfahren für diesen Altersbereich zur Überprüfung des aktiven Wortschatzes vorlag.

Die Überprüfung des aktiven Wortschatzes dient zwei Zielen:

- a) für die möglichst objektive Gruppenzusammensetzung: die sechsjährigen Kinder sollten eindeutig in die erste Gruppe oder Vergleichsgruppe I eingeordnet werden können und
- b) für die qualitative Analyse: es sollte vermieden werden, einen möglichen Mangel in den Erzählleistungen irrtümlicherweise einseitig mit den sprachlich formalen (grammatischen) Fähigkeiten/Schwierigkeiten zu begründen. Auch ein Zusammenhang mit der Fähigkeit zur Verwendung aktiv verfügbarer Wörter sollte hergestellt oder ausgeschlossen werden.

Da der AWST 3-6 und der AWST-R erst für Kinder ab 3;0 Jahren normiert sind, wurde für die Überprüfung der Kinder zwischen 2;7 und 3;0 Jahren hinsichtlich ihres Niveaus der Sprachentwicklung der SETK-2 (Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder, Grimm 2000) eingesetzt. Mithilfe von vier Subtests kann die rezeptive und produktive Sprachverarbeitungsfähigkeit überprüft werden. Er stellt zurzeit das einzige Verfahren im deutschen Sprachraum dar, mit dessen Hilfe umfassende und valide Aussagen zu dem Sprachniveau von Kindern dieser Altersklasse getroffen werden können. Zudem ist für diese Gruppe ein Überblicksverfahren aus pragmatischen Erwägungen sinnvoll, um die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne der Kinder nicht zu überfordern.

Zur Überprüfung der grammatischen Fähigkeiten von Vorschulkindern standen zum Zeitpunkt der Studie verschiedene normierte und informelle Verfahren zur Verfügung.

Screeningverfahren wurden nicht gewählt, weil auch dieses Verfahren wie der Wortschatztest zwei Zielsetzungen erfüllen sollte, nämlich

- a) die möglichst objektive Gruppenzusammensetzung und
- b) die qualitative Analyse, die aufgrund des Forschungsvorhabens insbesondere auf den grammatischen Fähigkeiten einen Schwerpunkt legt.

Ein Verfahren, das Normwerte als Ergebnisse zur Verfügung stellt, wäre zur Erfüllung des ersten Ziels optimal gewesen, wohingegen das zweite Ziel eine qualitative Analyse erfordert. Idealerweise sollte ein Verfahren also beide Kriterien erfüllen.

Aufgrund der Rahmenbedingungen der Studie (nur kurzes Zeitfenster zur Erfassung der Vorschulkinder unmittelbar vor der Einschulung) mussten beide Tests (Wortschatztest und Grammatiktest) an einem Tag durchgeführt werden, so dass der auszuwählende Grammatiktest neben den genannten forschungsmethodischen Kriterien auch so konzipiert sein sollte, dass eine Durchführung zweier Tests die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne auch der jüngeren Kinder bzw. der Kinder, bei denen mit Schwierigkeiten in der Aufgabenbewältigung zu rechnen ist, nicht überfordert. Zu befürchten wären sonst Frustration, mangelnde Motivation zur Teilnahme, Rückzug, Ausweichverhalten oder gar Testabbruch. All das hätte die Testergebnisse dann für die Studie unbrauchbar werden lassen.

Sehr günstig für die nachfolgende qualitative Analyse wäre auch, wenn sich die grammatischen Fähigkeiten bereits im Test in einer Interaktion evozieren ließen, da sie dann besonders gut mit den gezeigten grammatischen Fähigkeiten in der Erzählinteraktion vergleichbar wären.

Aufgrund dieser Überlegungen wurde die ESGRAF (Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten, Motsch 1999) eingesetzt.

Dieses Verfahren stellt zwar keine Normen bereit, bietet jedoch die Möglichkeit die Fähigkeiten der Kinder kriteriengeleitet den Phasen nach Clahsen zuzuordnen. Auf diese Weise lässt sich feststellen, ob grundlegende grammatische Fähigkeiten erworben wurden bzw. in welcher Phase des Grammatikerwerbs sich das Kind befindet. Damit ist das erste Ziel hinreichend erfüllt. Aufgrund seiner differenzierten Analyse werden alle für diesen Altersbereich wesentlichen grammatischen Fähigkeiten überprüft. Zudem findet die Überprüfung im Rahmen verschiedener Spielsequenzen statt, in denen der Überprüfer mittels bestimmter Fragen bestimmte grammatische Strukturen in den Antworten der Kinder evoziert. Damit ist sowohl ein motivierender Rahmen für die Überprüfung gegeben, der die Ausdauer- und Konzentrationsleistungen der Kinder begünstigen kann, als auch die Einbettung der kindlichen Antworten in eine Interaktion, so dass ein Vergleich mit den Leistungen in der Erzählinteraktion gut möglich ist.

Da für die Interpretation der Auswertung von ESGRAF eine Einschätzung durch die Auswerterin vorgenommen werden muss, in welcher Phase der grammatischen Entwicklung (nach Clahsen) sich das Kind befindet, wurden zur Erreichung einer größeren Objektivität die Audioaufnahmen der Überprüfung der Kinder mit ESGRAF zweifach ausgewertet. Einmal wurden die Ergebnisse der ESGRAF-Überprüfung sowie deren Interpretationen von der Autorin vorgenommen und zum anderen zusätzlich von Studierenden der TU Dortmund. Die Studierenden befanden sich zu diesem Zeitpunkt alle im Hauptstudium, besaßen Grundkenntnisse über den Erwerb und Störungen grammatischer Fähigkeiten und wurden in einer kurzen Schulung auf die Auswertung und Interpretation der ESGRAF vorbereitet.

Vor der Auswertung wurden die Studierenden weder über die Auswertungsergebnisse informiert, die von der Autorin bereits ermittelt worden waren, noch wussten sie, welche Kinder in die Gruppe derjenigen mit Sprachentwicklungsstörungen gehörten bzw. in die Gruppe der sprachlich unauffällig entwickelten Kinder.

Für die Übereinstimmung zwischen den Ergebnissen der ESGRAF Auswertungen, die die Autorin selbst durchgeführt hat, und denen, die die Studierenden vorgenommen haben wurden nur die ESGRAF-Auswertungen der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen berücksichtigt, da diese aufgrund der zum Teil inhomogenen Profile in den grammatischen Kompetenzen nicht immer eindeutig einzuschätzen waren. Für die Zuordnung der Fähigkeiten zu den Phasen wurde zunächst die 60 % -Regel angewendet. Das bedeutet, dass eine überprüfte grammatische Regel dann als erworben galt, wenn sie in 60% der Äußerungen korrekt angewendet wurde. Dann wurde gemäß der so eruierten Fähigkeiten eine Zuordnung zu den Erwerbsphasen

vorgenommen. In vielen Fällen zeigen die SSES-Kinder jedoch ein heterogenes Entwicklungsprofil, das für diese typisch ist (also z. B. syntaktische Fähigkeiten der Phase V, aber morphologische Fähigkeiten der Phase IV). Um aber einen Wert für jedes Kind als Orientierung über die grammatischen Fähigkeiten zu erhalten und eine Überschätzung der Fähigkeiten zu vermeiden, wurde die niedrigere Phase für die Einordnung übernommen.

Die Übereinstimmung wurde mithilfe der Korrelation nach Spearman berechnet (vgl. Brosius 2008). Der Korrelationskoeffizient liegt bei ungefähr .8. Damit zeigt sich eine überzufällig hohe Übereinstimmung in den Auswertungen.

#### 8.4 Testergebnisse der drei Untersuchungsgruppen in AWST, ESGRAF und SETK-2

Um die Zuweisung der Kinder zu den einzelnen Gruppen nachvollziehbar werden zu lassen, werden im Folgenden die erzielten Testergebnisse der Kinder der drei Gruppen vorgestellt.

Nachstehende Tabelle zeigt die Testergebnisse, die alle drei Kindergruppen in den durchgeführten Tests erzielt haben. Für den AWST 3-6 können nur Prozentrangwerte ermittelt werden. Zur besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse aller Tests werden daher auch die Ergebnisse des AWST-R und des SETK-2 in Prozentrangwerten angegeben. Die Ergebnisse von ESGRAF werden wie oben beschrieben als Phasen des Grammatikerwerbs interpretiert.

sechsjährige Kinder mit SSES

Codenummer	Alter in Jahr;Monat	T- Wert im AWST 3-6	Phase im Grammatikerwerb	Bemerkung
06-01	6;5	66	5	HELD
06-02	6;7	90	5	HELD
06-03	6;8	46	4	
06-04	6;8	31	4	
07-01	5;11	31	5	HELD
07-02	6;10	27	5	HELD
08-01	6;4	69	5	HELD
08-02	6;7	--- Testabbruch, kein Wert ermittelbar	4	
08-03	6;9	4	4	
08-04	6;1	1	4	
08-05	6;7	97	5	HELD
08-06	6;5	18	3	
08-07	6;6	18	4	
09-01	6;2	84	5	HELD

09-02	6;0	18	4	
09-03	6;11	95	5	HELD
09-04	6;3	42	5	HELD
10-01	6;3	2	3	
10-02	5;11	0	4	
10-03	6;8	0	3	
10-04	6;6	21	3	
<b>Summe: 21</b>				

**Tab. 34: Testergebnisse der sechsjährigen Kinder mit SSES**

In dieser Tabelle lassen sich bei neun Kindern (06-01, 06-02, 07-01, 07-02, 08-01, 08-05, 09-01, 09-03, 09-04) aufgrund der Testergebnisse keine Störungen im Bereich des produktiven Wortschatzes und der grammatischen Kompetenzen der Phasen I–V mehr feststellen. Da sie aber weiterhin in sprachtherapeutischer Behandlung waren, verbleiben sie hier in dieser Gruppe mit dem Vermerk HELD (History of Expressive Language Impairment). Ferner ist für die Interpretation der Prozenträge für den AWST zu berücksichtigen, dass diese an einer Altersgruppe bis 5;11 Jahren genormt wurden. Sie gelten also für die Kinder über sechs Jahren nicht, bieten jedoch einen ungefähren Richtwert zur Einschätzung.

sechsjährige Kinder ohne SSES

<b>Codenummer</b>	<b>Alter</b>	<b>AWST 3-6 (Prozentrang)</b>	<b>Phase im Grammatikerwerb</b>
01-01	5;11	96	5
01-02	6;5	50	5
01-03	6;2	96	5
01-04	6;5	96	5
02-01	6;3	54	5
02-02	6;5	76	5
03-01	6;1	46	5
03-02	6;4	90	5
03-03	6;3	84	5
03-04	5;7	66	5
03-05	6;8	90	5
03-06	6;2	84	5
03-07	5;9	73	5
03-08	6;2	92	5
04-01	6;4	66	5
04-02	6;7	79	5
04-03	5;6	69	5
05-01	6;0	93	5
05-02	5;7	86	5
<b>Summe: 19</b>			

**Tab. 35: Testergebnisse der sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder**

2- bis 4jährige Kinder ohne SSES

Codenr.	Alter	SET-K2 (PR)	AWST-R (PR)	Phase
11-01	2;10	61/81/72	-----	-----
11-02	2;11	61/81/50	-----	-----
11-03	3;2	-----	54	3
11-04	2;7	88/93/72	-----	-----
12-01	2;9	88/93/86	-----	-----
12-02	3;7	-----	94	4
13-01	3;6	-----	19	4
13-02	3;9	-----	68	4
13-03	3;5	-----	76	4
13-04	3;2	-----	75	3
13-05	3;3	-----	92	4
14-01	3;2	-----	49	3
14-02	3;0	-----	19	4
14-03	3;7	-----	18	4
15-01	3;6	-----	21	3
15-02	2;11	-/81/61	-----	-----
15-03	3;5	-----	59	3
15-04	3;3	-----	88	3
15-05	3;5	-----	76	4
15-06	3;2	-----	69	4
15-07	2;7	61/65/98	-----	-----
<b>Summe: 21</b>				

Tab. 36: Testergebnisse der jüngeren sprachlich parallelisierten Kinder

8.4.1 Ergebnisse der Wortschatztests

Ein Vergleich der Häufigkeiten, mit denen die sechsjährigen Kinder ohne sprachliche Auffälligkeiten Prozentränge im AWST 3-6 erreichen, zeigt folgendes Histogramm.

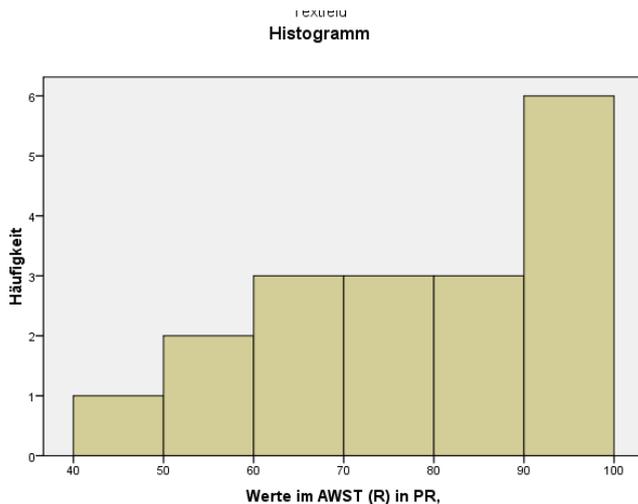
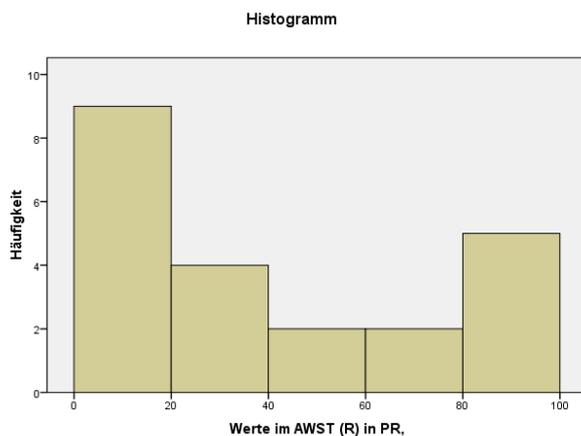


Abb. 3: Häufigkeitsverteilung der AWST-Werte der sechsjährigen Kinder ohne sprachliche Auffälligkeiten

Der Bereich durchschnittlicher Werte wird für Prozentrangskalen auf die mittleren 68 % festgelegt, also Werte zwischen 16 % und 84 %. Damit liegen alle Kinder im Bereich des Durchschnitts oder sogar darüber. Es zeigt sich, dass die Kinder mit unauffälligem Spracherwerb sehr häufig im oberen Leistungsbereich liegen. Kein Kind erreicht einen Prozentrang unter 40.

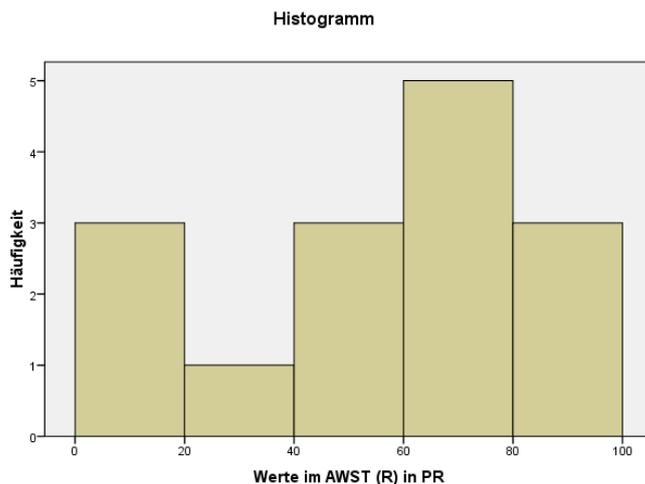
Die Kinder mit SSES erzielen folgende im Histogramm veranschaulichte Häufigkeitsverteilung der Prozenträge.



**Abb. 4: Häufigkeitsverteilung der AWST-Werte der Kinder mit SSES**

In dem Histogramm wird deutlich, dass ca. Neun der Kinder mit SSES Prozentrangwerte zwischen Null und 20 % erreichen. Die Autoren des AWST empfehlen bei einem Prozentrang unter 25 % eine Therapie aufzunehmen. Damit zeigt sich für Neun der sprachauffälligen Kinder ein Therapiebedarf im semantisch-lexikalischen Bereich.

Für die jüngeren sprachlich parallelisierten Kinder zeigen sich in den Ergebnissen des AWST-Tests folgenden Häufigkeitenverteilungen:



**Abb. 5: Häufigkeitsverteilung der AWST-R Werte für die jüngeren sprachlich parallelisierten Kinder**

Hier zeigt sich, dass die jüngeren Kinder hinsichtlich ihrer Leistungen im Wortschatztest den Kindern mit SSES überlegen sind. Drei der jüngeren Kinder erreichen einen Prozentrang von weniger oder gleich 20, was zunächst als auffällig gelten könnte. Bei genauerer Betrachtung der Werte dieser Kinder (siehe Tabelle oben) zeigt sich aber, dass sie alle Prozentränge zwischen 18 und 21 erreichen und somit noch im Bereich durchschnittlicher Leistung liegen.

Die Leistungen im aktiven Wortschatz in beiden sprachlich parallelisierten Gruppen dienen wie schon erwähnt als Kontrollwerte, die evtl. für die Erklärung abweichender Erzählleistungen zwischen diesen beiden Gruppen herangezogen werden können. Denn wie sich hier herausgestellt hat, zeigen die jüngeren Kinder bessere Werte im AWST-R und damit bessere semantisch-lexikalische Leistungen als die Kinder mit SSES.

#### **8.4.2 Ergebnisse mit dem SETK-2**

Für die sprachparallelisierten Kinder, die mit dem SETK-2 überprüft wurden, stellt sich heraus, dass sie alle Prozentrangwerte erzielt haben, die im oberen durchschnittlichen Bereich liegen und in einigen Subtests sogar darüber. Damit zeigen die sprachlich parallelisierten Kinder mindestens altersgemäße sprachliche Leistungen.

#### **8.4.3 Ergebnisse mit der ESGRAF**

Für die sechsjährigen Kinder mit unauffälligem Spracherwerb brauchen keine Häufigkeiten für die Phasen des Grammatikerwerbs aufgeführt zu werden, sie erreichen alle Phase 5.

Für die Kinder mit SSES lohnt es sich die Verteilung anzuschauen.

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	3	5	22,7
	4	7	31,8
	5	10	45,5
	Gesamt	22	100,0

**Tab. 37: Häufigkeitsverteilung hinsichtlich der Phasen des Grammatikerwerbs bei den Kindern mit SSES**

Damit erreichen 22,7 % der Kinder mit SSES Phase V. Das sind die oben als HELD gekennzeichneten Kinder. Aber 77,3% der Kinder befinden sich in Phase III bzw. IV und zeigen noch deutliche Einschränkungen in ihren grammatischen Leistungen. Damit liegen ihre grammatischen Leistungen deutlich unter denen der sechsjährigen Kinder mit unauffälligem Spracherwerb.

Folgende Tabelle zeigt die Häufigkeitsverteilungen, in denen die jüngeren sprachlich parallelisierten Kinder die Phasen III-IV erreichen. Die sechs fehlenden Werte geben die Zahl der Kinder an, die nicht mit ESGRAF, sondern mit SETK-2 überprüft wurden.

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	3	6	28,6
	4	9	42,9
	Gesamt	15	71,4
Fehlend	System	6	28,6
Gesamt		21	100,0

**Tab. 38: Häufigkeitsverteilung hinsichtlich der Phasen des Grammatikerwerbs bei den jüngeren Kindern**

Die jüngeren Kinder erreichen in 42,9 % der Fälle Phase IV und damit ähnlich häufig wie die Kinder mit SSES. In 28,6% der Fälle erreichen die jüngeren Kinder Phase III. Auch dieser Wert liegt nahe bei dem der Kinder mit SSES. Sie zeigen ähnliche grammatische Leistungen wie die Kinder mit SSES. Kein Kind erreicht Phase V, was für diesen Altersbereich, aber auch nicht unbedingt erwartbar ist. Phase V wird nach Clahsen von Kindern ab 3;6 Jahren erreicht.

Zu berücksichtigen ist bei den Kindern mit SSES jedoch, dass sich darunter Kinder befinden, die ihre SSES scheinbar fast überwunden haben. Damit können ihre Leistungen natürlich nicht mehr mit denen jüngerer Kinder verglichen werden.

Damit ist die sprachliche Parallelisierung anhand der grammatischen Leistungen, die im Fokus der Charakterisierung der beiden Kindergruppen stehen, hinreichend gut gelungen.

### **8.5 Vorstellen von DO-BINE**

Da dieses Verfahren das für die weitere Untersuchung zentrale Erhebungsinstrument ist, wird es hier ausführlicher beschrieben als die anderen zuvor.

Das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE, Quasthoff, Katz-Bernstein, Lengning, Stude, Schröder i. V.) ist ein neuartiges noch in der Entwicklung befindliches Überprüfungsverfahren, das sich durch folgende Innovationen von anderen Sprach- und Erzähltests unterscheidet:

- aufgrund seiner interaktiven Ausrichtung wird die Zuhöreraktivität konsequent auf allen Auswertungsdimensionen berücksichtigt,
- die Durchführung der Erzählinteraktion ist hinsichtlich der Zuhörerunterstützung standardisiert,
- als einziges Verfahren zur Überprüfung der Erzählfähigkeiten im deutschen Sprachraum (m. W. auch im englischen Sprachraum) stützt es sich auf ein standardisiertes, alltägliches Ereignis, das die zu untersuchenden Kinder live beobachtet haben,
- die Durchführung des Ereignisses ist auf eine Gruppensituation bezogen und daher für viele Institutionen praxisnah.

Die Anwendung von DO-BINE gliedert sich in drei Abschnitte: als erstes wird die standardisierte Stuhlkreissituation durchgeführt; unmittelbar darauf folgt die standardisierte Erzählinteraktion zwischen einer erwachsenen Fachperson in der Zuhörerrolle und einem der zu überprüfenden Kinder in der Erzählerrolle (vgl. Anhang I). Diese wird aufgenommen (Audio oder Video) und anschließend transkribiert. Im dritten Schritt erfolgt die Auswertung anhand des DO-BINE Auswertungsbogens. Da sich das Verfahren noch in der Entwicklung befindet, liegen für die Auswertung noch keine Standardwerte vor. Eine qualitative Analyse ist für eingewiesene Fachpersonen aber bereits möglich.

#### **8.5.1 Konzeption der Durchführung**

Im Folgenden wird die Stuhlkreissituation anhand einer vergleichenden Gegenüberstellung der darin enthaltenen zwei Vorfälle auf die damit eröffneten Auswertungsmöglichkeiten hin vorgestellt (zur Beschreibung der Stuhlkreissituationen siehe Anhang). Abweichungen zwischen den beiden Vorfällen können auch zu

Abweichungen in den Erzählungen der Kinder zu den beiden Vorfällen führen, ohne dass diese Leistungsdifferenzen zwischen den Kindern spiegeln würden.

In den Kapiteln 2 und 3 wurden Inhaltskategorien aufgestellt, die gleichermaßen für beide Vorfälle der Stuhlkreissituation gültig sein sollen (vgl. auch unveröffentl. DOBINE Auswertungsbogen). In dieser Gegenüberstellung sollen erste Annahmen darüber aufgestellt werden, in welchen Aspekten sich die beiden Vorfälle möglicherweise unterscheiden bzw. analog zueinander sind.

#### *Erbsenvorfall:*

An diesem Vorfall ist eine Erzieherin (hier wird der besseren Lesbarkeit halber stellvertretend für alle denkbaren Fachpersonen diese Berufsgruppe genannt, die anderen sollen dadurch jedoch nicht ignoriert werden) beteiligt. Sie agiert alleine.

Aufgrund dessen ist ein einfacher Handlungsstrang gegeben, ohne gleichzeitig stattfindende andere Handlungen oder weitere Personen. Das Kind muss den alltäglichen Ablauf von Stuhlkreisen bzw. Spielerklärungen kennen, um einordnen zu können, dass mit dem Herausfallen der Erbsen etwas Ungewöhnliches passiert ist (wahrnehmbare Inhalte), und das Aufheben als Problemlösungsversuch erkennen. Damit benötigt das Kind ein Wissen über alltägliche Vorkommnisse und Handlungsabläufe, wie zum Beispiel: im Stuhlkreis werden Spiele gespielt und zuvor ggf. erklärt, oder: wenn etwas herunterfällt, muss es wieder aufgehoben werden.

Hinsichtlich der Inhalte, die einer subjektiven Interpretation unterliegen, muss das erzählende Kind für diesen Vorfall in der Lage sein, ein Wissen über die Intention der Erzieherin zu entwerfen. Die Erzieherin hat hier eine eigene Intention, ein Spiel spielen zu wollen, die zur gemeinsamen Intention wird. Um dieses Wissen zu bilden, ist hinsichtlich der Theory of Mind die erste Ebene der Repräsentation erforderlich. Das bedeutet, dass Kinder eine Vorstellung davon besitzen, dass anderen Personen Intentionen haben und ihr Handeln von diesen geleitet ist.

Eine Antizipation des Missgeschicks durch die Kinder ist aufgrund der Konzeption des Vorfalls weniger erwartbar. Das Herausfallen der Erbsen ist nicht unbedingt vorhersehbar, da es durch keine vorausgehende Handlung angebahnt wird. Anders wäre es möglicherweise, wenn die Erzieherin die Erbsen vor den Augen der Kinder in die Schüssel schütten würde und hierbei schon ersichtlich würde, dass sie alle zusammen kaum in die Schüssel passen. Damit würden die Kinder explizit auf die übervolle Schüssel mit Erbsen hingewiesen.

*Keksvorfall:*

Hier treten zwei handelnde Erzieherinnen auf. Mit der zusätzlichen Person wird die Situation bereits komplexer. Außerdem finden das restliche Einräumen der Erbsen und das Eintreten der zweiten Erzieherin parallel statt. Somit ist es auch notwendig diese Gleichzeitigkeit der Handlungen in der Erzählung sprachlich deutlich werden zu lassen, zumal diese als Begründung dafür fungieren kann, warum das nachfolgende Missgeschick überhaupt eingetreten ist.

Um dieses jedoch erklären zu können, benötigen die Kinder ein Wissen im Rahmen der Theory of Mind, das sich auf der zweiten Ebene der Repräsentation befindet. Sie müssen das Wissen der ersten Erzieherin kennen und dieses von dem eigenen Wissen trennen. Erst dieses Diskrepanzerleben ermöglicht es, die Unwillkürlichkeit des Missgeschicks zu erkennen und auch eine subjektive Erklärung darüber zu entwerfen, wie es zu diesem Missgeschick gekommen sein kann.

Darüber hinaus erfordert die Antizipation des Missgeschicks einerseits ein Wissen über die innere Intention der Erzieherin, ein Wissen darüber, dass sie nicht weiß, dass Kekse auf dem Stuhl stehen, sowie ein Wissen über den erwartbaren Fortgang der Stuhlkreissituation, nämlich dass die Erzieherin sich auf diesen Stuhl setzen wird. Diese Vernetzung unterschiedlicher Perspektiven (eigene Perspektive, Perspektive der Erzieherin) und Wissensarten (Handlungswissen, Theory of Mind) erfordert eine anspruchsvollere kognitive Verarbeitung des Keksvorfalles als des Erbsenvorfalles.

Durch das Auftreten der zweiten Erzieherin, die im Folgenden auch die Zuhörerin in der Erzählinteraktion sein wird, ist eine ausführliche Einführung in das Setting des Keksvorfalles kommunikativ nicht notwendig, denn es kann als gemeinsam geteiltes Wissen unterstellt werden. Im Gegensatz dazu kann für die Einführung in den Erbsenvorfall kein gemeinsames Wissen unterstellt werden, so dass das Setting hier ausführlich sein sollte.

Die Attraktivität des Keksvorfalles durch das Essen der Krümel, die Gemeinsamkeit mit dem Zuhörer und der so genannte Regency-Effect könnten Gründe dafür sein, dass der Keksvorfall möglicherweise zuerst oder als einziger Vorfall von beiden erzählt wird.

Neben diesen Annahmen bezüglich der Inhalte der Vorfälle werden noch einige Annahmen zu Möglichkeiten und Beschränkungen von DO-BINE für die Überprüfung von Kohäsion aufgestellt.

Die Einführung und referentielle Fortführung von Personen ist im Rahmen von DO-BINE weniger anspruchsvoll als in anderen Überprüfungsverfahren zur Erzählfähigkeit

(Edmonton Narrative Norms Instrument - ENNI, Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument - ERRNI), da nur eine oder maximal zwei Personen handeln. Zudem ist eine mehrdeutige Weiterführung deshalb nicht anzunehmen, da die zweite Person die ZuhörerIn ist und deshalb sehr wahrscheinlich mit „du“ ein- und fortgeführt wird.

Die korrekte Einführung von Referenten im Plural ohne Artikel wird hier schwer zu überprüfen sein, weil nur zwei Referenten zur Verfügung stehen (Erbsen und Kekse), wovon die Kekse durch die ZuhörerIn gebracht wurden, so dass diese beiden bekannt sind nicht indefinit eingeführt werden müssen.

Hinsichtlich der Erzählinteraktion ist zu bedenken, dass sie für die Interaktion mit sprachlich unauffälligen Kindern zwischen vier und sieben Jahren entwickelt wurde. Somit lässt sich vermuten, dass die vorgesehenen globalen Impulse nicht für alle hier untersuchten Kinder ausreichen, um einen Erzählprozess in Gang zu setzen bzw. aufrecht zu erhalten. Somit kann vermutet werden, dass die ErzieherInnen intuitiv inhaltlich spezifischere Fragen stellen, zur Verständnissicherung Kindäußerungen reformulieren, wiederholen oder Rückfragen dazu stellen.

**Fazit:**

Aufgrund dieser Vorannahmen lassen sich Unterschiede in den Gruppen vorab vermuten:

- aufgrund der geringeren Komplexität des Erbsenvorfalles könnte hier insofern ein Deckeneffekt eintreten, als dass hier die Kindergruppen keine Leistungsunterschiede zeigen
- für den Keksvorfall sollten sich aufgrund des Anspruchs an die kognitive Entwicklung Unterschiede zwischen den jüngeren Kindern und den beiden sechsjährigen Kindergruppen zeigen
- wenn keine Unterschiede in der Eindeutigkeit der Referenzein- und -fortführung gefunden werden, könnte dies an der Konzeption von DO-BINE liegen.
- Die Zuhörerunterstützung muss qualitativ ausgewertet werden, damit sie zu den Leistungen der Kinder in Beziehung gesetzt werden kann. Möglicherweise werden die jüngeren Kinder und die Kinder mit SSES häufiger und qualitativ anders unterstützt als die sechsjährigen Kinder.

**8.5.2 Vergleich der Auswertung mit DO-BINE und VANIE**

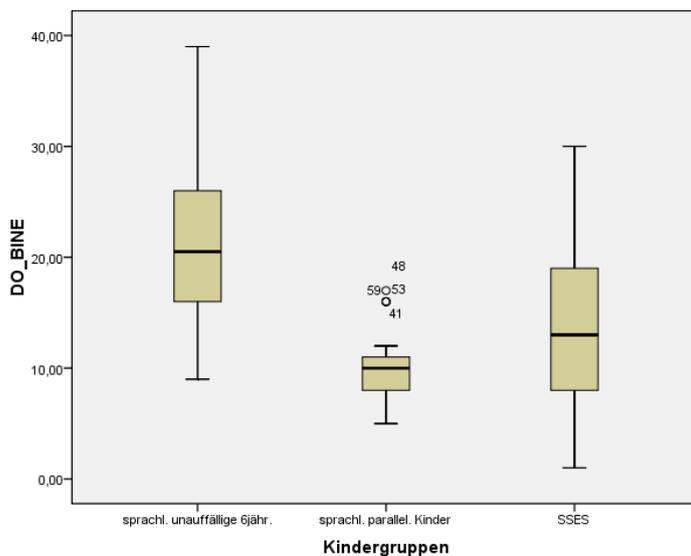
Bislang wurde zwar beschrieben, dass die DO-BINE Erhebungssituation für die Überprüfung der Erzählfähigkeiten eingesetzt wird, allerdings steht eine Erläuterung

dafür aus, warum dieses Verfahren nicht auch für die Auswertung der Erzählinteraktionen herangezogen wird und stattdessen eine eigenständige Auswertung mit VANIE entwickelt wurde.

Grundsätzlich kann konstatiert werden, dass DO-BINE

- sich auf die Messung globaler Fähigkeiten bezieht. Sollten jedoch die untersuchten Kindergruppen diese Fähigkeiten noch nicht aufweisen, fehlte eine Analyse der „darunter“ liegenden Fähigkeiten (s. Kapitel 3 und 4).
- sich auf sprachlich normal entwickelten Kinder zwischen vier und sieben Jahren bezieht, so dass der Auswertungsbogen von DO-BINE nicht umstandslos auf die Untersuchung von Kindern mit SSES und solchen zwischen 2;7 und 3;9 Jahren bezogen werden kann (s. Kapitel 4 und 5).

Eine Auswertung der Erzähltranskripte der hier untersuchten drei Kindergruppen nach dem Auswertungsschema von DO-BINE (Stand: Mitte 2007) zeigt folgende Häufigkeitsverteilung in der Gesamtpunktzahl:



**Abb. 6: Häufigkeitsverteilung der Gesamtpunkte nach DO-BINE für die drei Kindergruppen**

Hinsichtlich der Verteilung zeigt sich insbesondere innerhalb der Gruppe der sprachlich unauffälligen sechsjährigen Kinder und der Kinder mit SSES eine große Streuung. Die Gruppe der sprachlich parallelisierten jüngeren Kinder zeigt eine sehr geringe Streuung. Allerdings zeigt diese Verteilung im Vergleich zwischen den Gruppen, dass sich die Werte der Kinder mit SSES zu einem großen Teil, mit denen der sechsjährigen überschneiden und alle Werte der jüngeren Kinder mit denen der Kinder mit SSES übereinstimmen.

Ein statistischer Vergleich der DO-BINE Gesamtpunktwerte ergab einen Chi-Quadrat-Wert von 52 (mit  $df= 50$ ), so dass zunächst von einer hohen Varianz zwischen den Gruppen ausgegangen werden kann. Allerdings wird  $p$  mit 0,395 nicht signifikant, so dass dieser Unterschied auch ohne einen Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit zustande gekommen sein kann.

Mit der Überprüfung der Gleichheit der Varianzen innerhalb der Gruppen anhand des Levene-Tests zeigt sich, dass mit nur sehr geringer Irrtumswahrscheinlichkeit ( $p=0,003$ ) hohe Varianzen innerhalb der Gruppen auftreten. Diese waren bereits anhand der Darstellung mit Boxplots ersichtlich, so dass sich damit auch erklären lässt, warum der Unterschied in den Gesamtwerten nicht eindeutig mit der Gruppenzugehörigkeit in Zusammenhang gebracht werden konnte.

Damit zeigen die Ergebnisse mit DO-BINE folgendes: Einerseits scheinen die Kategorien der Auswertung mit DO-BINE in sofern brauchbar zu sein, als dass sie deutlich Varianzen in den Gruppen veranschaulichen. Andererseits scheinen sie aber mancherorts nicht trennscharf genug zu sein, um eine Abgrenzung der drei Gruppen gegeneinander (und damit auch eine Aufklärung der Varianz innerhalb der Gruppen) zu ermöglichen.

Dieser Aufgabe stellt sich die Analyse mit VANIE.

Im Folgenden werden die Kategorien in der Auswertung mit DO-BINE und der mit VANIE einander gegenübergestellt.

**I. Globalstrukturelle Dimension**

	<b>Analyse der Beiträge des Erzählers</b>	<b>Analyse der Beiträge des Zuhörers</b>
DO-BINE	<p>Analyse des Einstiegs in die Erzählung bzgl. der Anzahl der Zuhörerimpulse, die benötigt wurden, bis das Kind anfängt zu erzählen</p> <p>Klassifizierung der übersatzmäßigen Einheiten hinsichtlich Umfang und thematischer Reichweite</p> <p>Berechnung des Ausmaßes der Zuhörerunterstützung während des Erzählens</p> <p>Selbstständigkeit für das Abschließen der Erzählung</p>	<p>Grundlage: der Zuhörer stellt nur globale Zugzwänge</p>
VANIE	<p>Analyse der pragmatischen Angemessenheit des Kindturns auf den vorausgehenden Zuhörerturn</p> <p>Verhältnis der gelungenen Kindturns zur Gesamtzahl aller Kindturns</p>	<p>Klassifizierung der Zuhörerturns hinsichtlich ihrer Reichweite in globale, lokal-weiterführende, lokal-beschränkende und Übernahmen</p>

	Analyse der Komplexität der Antwort des Kindes	
--	--	--

**II. Globalsemantische Dimension**

	Analyse der Beiträge des Erzählers	Analyse der Beiträge des Zuhörers
DO-BINE	<p>Einstieg: Analyse der Relevanz der Informationen und der Komplexität</p> <p>Verlauf: nur diejenigen Inhalte werden bewertet, die auf einen globalen Zuhörerimpuls folgen Die Art und Aufteilung der Inhaltskategorien stimmt mit VANIE überein</p> <p>Perspektivierung der Planbrüche (von VANIE übernommen)</p>	Nur globale Impulse sind erlaubt
VANIE	<p>Einteilung der Informationen in:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relevante</li> <li>- nebensächliche</li> <li>- solche zu anderen Themen</li> <li>- falsche</li> <li>- sonstige</li> </ul> <p>Einteilung der beiden Vorfälle in Inhaltskategorien, die wahrnehmbare Inhalte liefern und die sich auf Inhalte beziehen, die der subjektiven Interpretation unterliegen, sowie die Antizipation der Missgeschicke</p> <p>Erwähnung der Basiskategorien</p> <p>Erwähnung beider Vorfälle</p> <p>Informationsindex</p> <p>Ermittlung der Perspektivierung der Planbrüche</p>	<p>Ermittlung des Ausmaßes der Zuhörerunterstützung</p> <p>Ermittlung der Inhalte, die unterstützt wurden</p>

**III. Globalformale Dimension**

	Analyse der Beiträge des Erzählers	Analyse der Beiträge des Zuhörers
DO-BINE	<p>a) <i>globale Formen</i> Markierung der Planbrüche</p> <p>Gesamtevaluation eines Vorfalls /beider Vorfälle für den Einstieg</p> <p>Gesamtevaluation eines Vorfalls für den Abschluss</p> <p>b) <i>Verfahren der Vertextung</i> Einführung von Referenten, wobei nur für durchgehend korrekte Erstnennungen</p>	

	<p>zusammen 1 Punkt vergeben wird</p> <p>Vollständigkeit der Referenz, auch hier nur 1 Punkt, wenn diese immer gegeben ist</p> <p>Grammatische Angemessenheit der Anbindung der Kindäußerungen an vorhergehende (s. o.)</p> <p>Bewertung der zeitlichen und logischen Strukturierung innerhalb übersatzmäßiger Einheiten</p>	
VANIE	<p>Qualitative Ausdifferenzierung der Erstnennung von Referenten hinsichtlich der Art der verwendeten sprachlichen Ausdrücke</p> <p>Bewertung der Markierung der Indefinitheit anhand der Artikelverwendung</p> <p>Relation korrekter Referenteneinführungen zu allen Einführungen</p> <p>Fortführung der Referenz hinsichtlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- der Art der verwendeten Ausdrücke</li> <li>- der Vollständigkeit</li> <li>- des Kohäsionsindex</li> <li>- der Erwartbarkeit</li> <li>- der Diskursrelevanz</li> </ul> <p>Bewertung der Art der Vorfeldbesetzung</p> <p>Zuordnung der Vorfeldbesetzungen zu Inhaltskategorien</p> <p>Relation zwischen Einheiten mit Finitum zu relevanten Einheiten insgesamt</p> <p>Bewertung verbloser Einheiten</p> <p>Relation angemessener verbloser Einheiten zu relevanten Einheiten insgesamt</p> <p>Höchste realisierte grammatische Komplexität</p> <p>Berechnung des Komplexitätsindex anhand von Nebensätzen</p> <p>Bewertung von selbstinitiierten Korrekturprozessen hinsichtlich Ziel der Reparatur, der Inhaltskategorie, in der sie auftreten und der Stelle im Syntagma</p>	Erstnennung durch Zuhörer

**Tab. 39: Vergleich der Auswertungskategorien von DO-BINE und VANIE**

In dieser Gegenüberstellung zeigt sich, dass (bis auf die zwei Auswertungskategorien, die in beiden Bögen übereinstimmen) VANIE eine Ausdifferenzierung von DO-BINE

Kategorien auf lokaler Ebene darstellt. Erläuterungen zu den hier nur stichpunktartig dargestellten Auswertungskriterien von VANIE finden sich in Kapitel 7.

Somit könnte VANIE mithilfe der Auswertungskategorien, die sich für die Differenzierung der Erzähleistungen der drei Kindergruppen als geeignet herausstellen, eine Ergänzung zu DO-BINE darstellen (hierzu siehe Kapitel 11).

### **Teil III: Ergebnisse, Interpretation und Diskussion**

Der folgende, letzte Teil der Arbeit beinhaltet die Präsentation, Interpretation und Diskussion der Auswertungsergebnisse, die mit dem selbst erstellten Auswertungsbogen VANIE (vgl. Kapitel 7) gewonnen wurden.

In **Kapitel 9** werden die Ergebnisse nach den drei Kompetenzbereichen, die VANIE überprüft, geordnet vorgestellt: das Ausmaß der interaktiven Beteiligung, die Herstellung von Bedeutungszusammenhängen sowie die Formverwendung auf Wort-, Satz- und satzübergreifender Ebene.

Aufgrund der Ableitung der Auswertungskriterien für diese drei Kompetenzbereiche aus der Theorie (siehe Kapitel 1 bis 6) können Hypothesen darüber abgeleitet werden, welchen Beitrag diese Kriterien zur Unterscheidung der drei Kindergruppen leisten können. Diese Hypothesen werden der Darstellung der Auswertungsergebnisse vorangestellt.

In dem darauf folgenden **Kapitel 10** werden eben diese Hypothesen mit den tatsächlich mit VANIE gewonnenen Auswertungsergebnissen verglichen und auf dieser Basis eine Interpretation der Forschungsergebnisse vorgenommen.

**Kapitel 11** geht über die Interpretation hinaus und diskutiert die Reichweite der Ergebnisse vornehmlich für künftige Forschungen zur Diagnostik von Erzählfähigkeiten, aber auch für die Förderung erzählrelevanter Kompetenzen.

## 9. Ergebnisse der Auswertung mit VANIE

Ziel dieses Kapitels ist, dass die bisher aus der Literatur abgeleiteten und in dem Auswertungsbogen VANIE zusammengefassten Items exemplarisch empirisch überprüft werden. Es geht also darum herauszufinden, ob bzw. in wie weit die einzelnen Items zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen können.

Hierfür soll überprüft werden, ob Gruppenunterschiede hinsichtlich der Erzählleistungen zwischen den Kindern mit SSES und den altersgleichen sprachlich unauffälligen Kindern einerseits und den Kindern mit SSES und den jüngeren, sprachlich parallelisierten Kindern andererseits festgestellt werden können (Differenzen zwischen den sechsjährigen sprachlich unauffälligen und den jüngeren Kindern sind hier nicht weiter von Belang).

Aufgrund der in den Kapitel 1 bis 6 herausgearbeiteten theoretischen Erkenntnisse zum Erzählen, zu SSES, zum Erwerb und den Erzählfähigkeiten bei Kindern mit SSES lassen sich für die überprüften Items Annahmen zu deren Realisierung in den drei Kindergruppen aufstellen. Diese werden den Ergebnispräsentationen der Items jeweils vorangestellt.

Zur Ermittlung, ob Gruppenunterschiede in den Ergebnissen der Items vorliegen, werden zunächst mithilfe deskriptiver Analysen Häufigkeitsverteilungen pro Item für alle drei Gruppen gegenübergestellt. Dabei können bereits diejenigen Items, die keine Gruppenunterschiede zu zeigen vermögen, aus dem weiteren Analyseverfahren ausgeschlossen werden.

Diejenigen Items, die intervallskaliert sind und Varianzen zeigen, werden für das weitere Analyseverfahren zunächst auf Normalverteilung überprüft. Für Items, für die die Normalverteilung angenommen werden kann, werden Varianzanalysen mit ANOVA (vgl. Brosius 2008) durchgeführt, um zu ermitteln, ob signifikante Gruppenunterschiede vorliegen.

Für nicht intervallskalierte und nicht normalverteilte Items werden die erwarteten und beobachteten Häufigkeiten, wie sie pro Gruppe auftreten, in Kreuztabellen gegenübergestellt, so dass ermittelt werden kann, ob Zusammenhänge zwischen den itembezogenen Ergebnissen und der Gruppenzugehörigkeit bestehen. Ein großer Chi-Quadrat-Wert deutet dabei auf einen Zusammenhang hin. Mithilfe des Chi-Quadrat-Tests wird die Irrtumswahrscheinlichkeit errechnet, mit der ein Zusammenhang auf die Grundgesamtheit der Stichprobe übertragen werden kann. Die Stärke des

Zusammenhangs wird mit Cramer-V und dem Kontingenzkoeffizienten berechnet (vgl. Brosius 2008).

### **9.1 Ausmaß der interaktiven Beteiligung**

Die Auswertung bezieht sich für diesen Kompetenzbereich auf die Items:

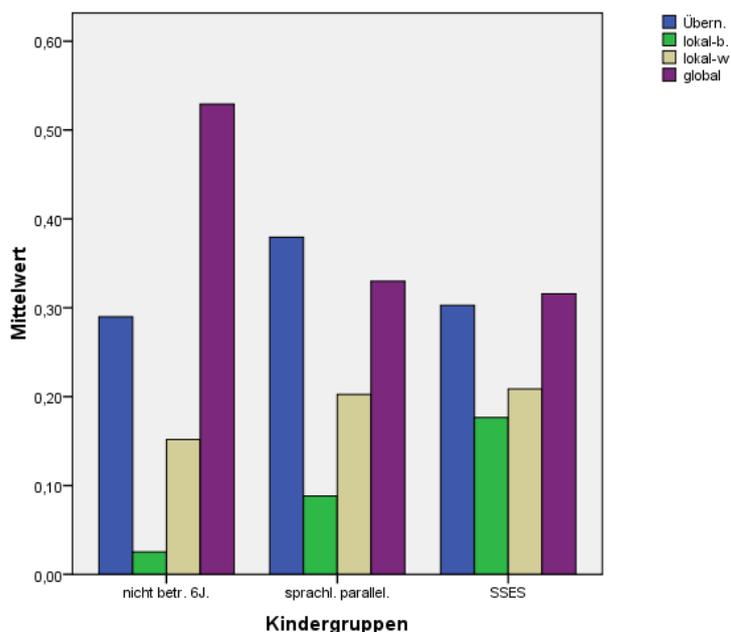
- Kategorien der Zuhörer-Zugzwänge,
- pragmatische Angemessenheit der Kindturns und
- inhaltliche Angemessenheit der Kindturns.

#### **9.1.1 Kategorien der Zuhörer-Zugzwänge**

Folgende Hypothesen liegen den hier untersuchten Items für die Kategorisierung der Zuhörer-Zugzwänge zugrunde:

- *Die Zuhörer passen sich intuitiv den unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten der drei Kindergruppen an (vgl. Kapitel 4.1).*
- *Dabei werden sie den Kindern mit SSES und den sprachlich parallelisierten, jüngeren Kindern aufgrund ihrer geringeren sprachlichen Fähigkeiten mehr Unterstützung bieten (lokale Fragen und Impulse stellen) als den kompetenteren sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern.*
- *Die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder werden mehr globale Zugzwänge durch den Zuhörer erhalten als die anderen beiden Kindergruppen.*

Bei der Analyse der Zuhörerzugzwänge ist zu berücksichtigen, dass sie zwar keine Auskunft über die Leistung des Kindes geben, aber die Basis bilden, auf der die Kinder ihre Leistung zeigen können. Die Auswertung der Häufigkeit, mit der die einzelnen Kategorien von Zugzwängen gegenüber den Kindergruppen gesetzt wurden, gibt demnach Auskunft darüber, welches Anforderungsniveau die Ausgangsbasis für das Erbringen der Erzählleistung der Kinder war und ob dieses im Gruppenvergleich ähnlich war oder systematisch abwich.



**Legende:**

- Übern            Übernahme des ZZ durch den Zuhörer selbst
- Lokal-b.        lokal-beschränkter ZZ
- Lokal-w.        lokal-weiterführender ZZ
- Global           globaler ZZ

**Abb.7 : Mittelwertvergleich der Kategorien der Zuhörerzugzwänge pro Gruppe**

Vorstehendes Balken-Diagramm zeigt diese anteilige Verteilung der Zugzwangskategorien auf die drei Kindergruppen. Das Diagramm zeigt noch mal deutlich, dass die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder die meisten globalen Zugzwänge von allen Kindergruppen erhalten. Die Verteilung der Arten der Zuhörer-Zugzwänge (im folgenden ZZ) ist bei den beiden sprachlichen parallelisierten Kindergruppen sehr ähnlich. Bei den jüngeren Kindern treten Übernahmen in etwa gleicher Häufigkeit auf wie die globalen Zugzwänge. Der Anteil der globalen Zugzwänge an allen, die gegenüber den jüngeren Kindern gestellt werden, macht ungefähr ein Drittel aus. Die anderen beiden Arten der Zugzwänge zusammen genommen, umfassen ebenfalls ungefähr ein Drittel.

Auch den Kindern mit SSES gegenüber werden Übernahmen und globale Zugzwänge in etwa gleich häufig gestellt. Die beiden Arten der lokalen Zugzwänge treten in etwa gleich häufig auf. Sie liegen aber deutlich unter der Häufigkeit der Übernahmen und der globalen Zugzwänge.

Die Überprüfung auf einen Zusammenhang zwischen der Art der Zuzwänge und der Gruppenzugehörigkeit mit Chi-Quadrat nach Pearson (vgl. Brosius 2008) ergab zwar für alle Arten der ZZ hohe Chi-Quadrat-Werte, die zunächst auf einen Zusammenhang zwischen den Arten der ZZ und der Gruppenzugehörigkeit hin deuten. Allerdings sind

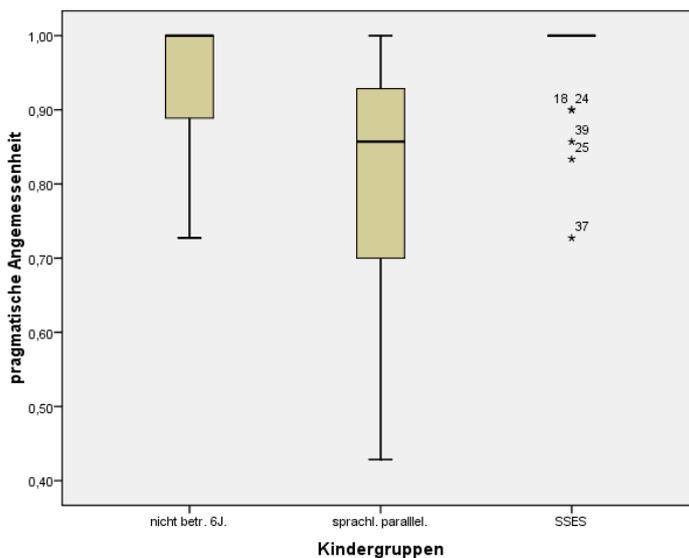
durchweg die Irrtumswahrscheinlichkeiten (p) zu hoch, so dass angenommen werden muss, dass diese Abweichungen auch ohne Zusammenhang der Variablen auftreten können.

### 9.1.2 Pragmatische Angemessenheit der Kindturns

Folgende Hypothese liegt der Überprüfung der pragmatischen Angemessenheit zugrunde:

- Die Kinder mit SSES produzieren seltener pragmatisch angemessene Turns als ihre sprachlich unauffälligen Peers, da pragmatische Fähigkeiten im Zusammenhang mit einer SSES eingeschränkt sein können (vgl. Kapitel 1).

Hinsichtlich der pragmatischen Angemessenheit lassen sich anhand der absoluten Häufigkeiten keine klaren Gruppenunterschiede feststellen. Daher werden die absoluten Häufigkeiten zu der Anzahl der insgesamt vom Kind geäußerten Turns in Beziehung gesetzt. Die Darstellung mit Boxplots zeigt diese Häufigkeitsverteilung.



**Abb.8: Anzahl der pragmatisch angemessenen Antworten im Verhältnis zur Gesamtzahl aller Kindturns**

Der höchst mögliche Wert, der hinsichtlich der pragmatischen Angemessenheit im Verhältnis zu allen Kindturns erreicht werden kann, ist 1. Dieser bedeutet, dass alle geäußerten Turns des Kindes auch pragmatisch angemessen sind (im Hinblick auf die hier untersuchten Maße für pragmatische Angemessenheit). Bei den beiden sechsjährigen Kindergruppen zeigt sich, dass ihr Median bei 1 liegt, das heißt, dass je 50% der Kinder der beiden Gruppen einen geringeren Wert erreicht haben. Die anderen

50% haben diesen Wert erreicht. Die Kinder mit SSES haben zu fast 100% den Wert 1 erreicht.

Die jüngeren Kinder erreichen den Wert 1 als höchsten Wert, der noch kein Ausreißer ist. Der Median liegt bei 0,85. Das Perzentil von 75 liegt bei einem Wert von 0,94.

Zur Überprüfung eines möglichen Zusammenhangs zwischen den Variablen Gruppenzugehörigkeit und pragmatischer Angemessenheit wird der Chi-Quadrat-Wert errechnet. Er liegt bei 40,69 mit  $df = 36$  und ist damit zunächst recht hoch, was auf einen Zusammenhang hindeuten könnte. Die Irrtumswahrscheinlichkeit, mit der ein Zusammenhang auf die Grundgesamtheit übertragen werden kann, liegt allerdings 27,1% und ist damit zu hoch, so dass angenommen werden muss, dass diese Abweichungen auch ohne Zusammenhang auftreten.

*Berücksichtigt man nun die unterschiedlichen Anforderungen, die durch die verschiedenen Zugzwangskategorien der Zuhörerturns gestellt werden, kann angenommen werden, dass die Kinder mit SSES deshalb gleich gute pragmatische Leistungen erbringen, weil sie durch lokale Zugzwänge oder Übernahmen eine engere Führung durch den Diskurs erhalten als die gleichaltrigen Kindern ohne sprachliche Auffälligkeiten.*

Eine Überprüfung des Zusammenhangs zwischen pragmatischer Angemessenheit und der Kategorie des gesetzten Zugzwangs mit dem Chi-Quadrat-Test ergibt für die Gruppe der **Kinder mit SSES** einen Zusammenhang zwischen pragmatischer Angemessenheit und **globalem** Zugzwang mit einem Chi-Quadrat-Wert von 43 mit  $df = 32$ , mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 10%, der recht stark ausgeprägt ist (Kontingenzkoeffizient von 0,81 und Cramer-V von 0,69). Dabei zeigt sich in der Kreuztabelle, dass insbesondere dann häufig pragmatisch angemessene Kindturns auftreten, wenn wenig globale ZZ gesetzt werden oder aber wenn globale ZZ in mittlerer Häufigkeit vorkommen. Werden viele globale ZZ gesetzt, sind die Kindturns seltener pragmatisch angemessen.

Pragmatische Angemessenheit	Anzahl globaler ZZ									
	0	1	2	3	4	5	6	7	9	Gesamt
,73	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
,83	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
,86	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
,90	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
1,00	3	1	3	5	3	1	1	0	0	17
Gesamt	3	2	3	5	4	1	1	2	1	22

**Tab. 40: Verhältnis der pragmatischen Angemessenheit zu der Anzahl der globalen ZZ für die Kinder mit SSES.**

Für beide Arten der *lokalen* ZZ und deren pragmatisch angemessene Bedienung lassen sich keine eindeutigen Zusammenhänge erkennen.

Der Zusammenhang zwischen pragmatischer Angemessenheit und *Übernahmen* durch den Zuhörer zeigt einen Chi-Quadrat-Wert von 35 mit  $df = 24$ , mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 6%, (eine mittlere Ausprägung mit Cramer V =0,63 und Kontingenzkoeffizient =0,78). In der nachstehenden Tabelle wird deutlich, dass auf Übernahmen durchgängig häufig pragmatisch angemessene Kindturns folgen.

Pragmatische Angemessenheit	Anzahl der Übernahmen							Gesamt
	1	2	3	4	5	6	8	
,73	0	0	0	1	0	0	0	1
,83	0	1	0	0	0	0	0	1
,86	0	0	0	0	0	0	1	1
,90	1	1	0	0	0	0	0	2
1,00	3	2	6	3	1	2	0	17
Gesamt	4	4	6	4	1	2	1	22

**Tab. 41: Verhältnis der pragmatischen Angemessenheit zu der Anzahl der Übernahmen für die Kinder mit SSES**

Für die *jüngeren Kinder* lassen sich für alle Arten der ZZ nur sehr geringe Chi-Quadrat-Werte ermitteln, die auf geringe Zusammenhänge mit der pragmatischen Angemessenheit hindeuten. Auch die Irrtumswahrscheinlichkeiten (nach dem Chi-Quadrat-Test) sind zu hoch, um einen Zusammenhang auf die Grundgesamtheit übertragen zu können.

Für die *sechsjährigen sprachlich unauffälligen* Kinder zeigt sich für den Zusammenhang zwischen *globalen* ZZ und pragmatisch angemessenen Kindturns ein hoher Chi-Quadrat-Wert (76,91 mit  $df = 56$ ), der auf Zusammenhänge schließen lässt. Die Irrtumswahrscheinlichkeit dafür, dass die Abweichungen auch ohne Zusammenhänge auftreten können, liegt bei 3%, so dass ein Zusammenhang auf die Grundgesamtheit übertragen werden kann.

Die nachstehende Tabelle zeigt, dass wenn globale ZZ in geringer oder mittlerer Häufigkeit gesetzt werden, diese häufig pragmatisch angemessen bedient werden. Werden globale ZZ sehr häufig gesetzt, werden sie seltener pragmatisch angemessen bedient.

Pragmatische Angemessenheit	Anzahl globaler ZZ									
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Gesamt
,73	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
,77	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
,83	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
,86	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
,89	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
,92	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
,92	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
1,00	4	1	2	0	3	1	0	0	0	11
Gesamt	4	1	3	1	3	1	1	3	1	18

Tab. 42: Verhältnis der pragmatischen Angemessenheit zu der Anzahl der globalen ZZ für die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder

Für die anderen Arten der Zuhörer-Zugzwänge und der pragmatischen Angemessenheit sind die Irrtumswahrscheinlichkeiten zu hoch, um einen Zusammenhang zwischen ihnen annehmen zu können.

### 9.1.3 Inhaltliche Komplexität

Folgende Hypothese liegt der Ermittlung der inhaltlichen Komplexität der Kindturns zugrunde:

- Kinder mit SSES zeigen eine geringer durchschnittliche Äußerungslänge als ihre sprachlich unauffälligen Peers (vgl. Kapitel 5 und 6).

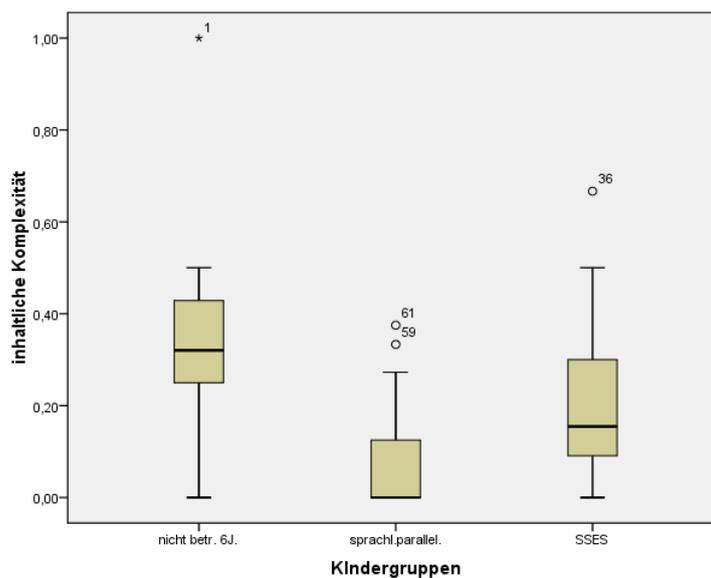


Abb.9 : Anzahl inhaltlich komplexer Antworten im Verhältnis zur Gesamtzahl aller Kindturns

Die Bewertung der inhaltlichen Komplexität wird anhand der Anzahl der kommunikativen Minimaleinheiten ermittelt. Komplexe Turns sind solche, die mindestens zwei oder mehrere Minimaleinheiten enthalten. Hier wird nur die Anzahl der komplexen Turns berücksichtigt und diese in Verhältnis zur Gesamtzahl aller geäußerten Turns des Kindes ermittelt.

Ein Vergleich der Mediane zeigt, dass die sechsjährigen Kinder ohne sprachliche Auffälligkeiten häufiger komplexe Antworten bilden als die anderen beiden Kindergruppen. Von diesen ist der Median der jüngeren Kinder niedriger als der der Kinder mit SSES. Ein Vergleich der beiden Gruppen der sechsjährigen Kinder zeigt, dass 75% der Kinder mit SSES einen geringeren Wert oder maximal den Wert erreichen, den bereits 50% der sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder erzielen. Damit liegen die Kinder mit SSES deutlich unter den Leistungen der sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder.

Für die jüngeren Kinder zeigt sich, dass 50% der Kinder den Wert 0 erreichen. Damit bilden 50% der jüngeren Kinder keine komplexen Antworten in ihren Turns, sondern durchgängig einfache Antworten aus Einwortäußerungen oder einer kommunikativen Minimaleinheit. Damit zeigen die jüngeren Kinder seltener komplexe Turns als die Kinder mit SSES.

Zur Überprüfung, ob ein Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und den inhaltlich komplexen Kindturns besteht, wird der Chi-Quadrat-Wert ermittelt. Er liegt bei 23,75 mit  $df = 10$ , so dass ein Zusammenhang angenommen werden kann. Der Chi-Quadrat-Test zeigt eine Signifikanz von  $p = 0,008$ . Die Stärke dieses Zusammenhangs beträgt nach Cramer-V 0,441 und dem Kontingenzkoeffizienten 0,529 und ist damit recht stark ausgeprägt.

Die Überprüfung der durchschnittlichen Anzahl der kommunikativen Minimaleinheiten pro Kindturn ergab einen niedrigen Chi-Quadrat-Wert von 1,02 (mit  $df = 94$ ) und eine hohe Irrtumswahrscheinlichkeit ( $p = 0,255$ ), so dass kein Zusammenhang zwischen der durchschnittlichen Turnlänge und der Gruppenzugehörigkeit angenommen werden kann.

#### **9.1.4 Fazit**

Es lassen sich keine statistisch abgesicherten Gruppenunterschiede hinsichtlich der Setzung von Zugzwängen ermitteln.

Für die pragmatische Angemessenheit kann zwar kein Zusammenhang über alle Gruppen angenommen werden, aber es zeigt sich für die Kinder mit SSES, dass ihre

pragmatische Angemessenheit scheinbar mit der Art der Zuhörerzugzwänge in Zusammenhang steht. Es lassen sich Zusammenhänge für globale ZZ und Übernahmen erkennen, die aber mit einer noch recht hohen Irrtumswahrscheinlichkeit behaftet sind und daher vorsichtig interpretiert werden müssen.

Für das Item inhaltliche Komplexität lässt sich ein Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit annehmen. Hier bilden die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder die meisten komplexen Turns. Die Kinder mit SSES produzieren zwar weniger komplexe Turns als ihre Peers aber mehr als die sprachlich parallelisierten jüngeren Kinder.

## 9.2 Herstellung von Bedeutungszusammenhängen

Die Auswertung dieses Bereichs umfasst die Items:

- beobachtbare Inhaltskategorien,
- Basiskategorien,
- Inhaltskategorien, die der subjektiven Interpretation unterliegen,
- Informationsindex,
- Perspektivierung der Planbrüche,
- Analyse der Zuhörerunterstützung bei der Produktion der Inhalte.

### 9.2.1 Beobachtbare Inhaltskategorien

Folgende Hypothesen liegen den Auswertungen zugrunde:

- *Kinder mit SSES liefern weniger Informationen (hier gemessen an Inhaltskategorien) als ihre sprachlich unauffälligen Peers (vgl. Kapitel 5).*
- *Kinder mit SSES liefern mehr inhaltlich falsche, thematisch abweichende oder nebensächliche Informationen als die altersgleichen sprachlich unauffälligen Kinder (vgl. Kapitel 5).*
- *Die jungen Kinder liefern aufgrund ihres Erzählerwerksstandes noch kein Resultat bzw. keine Konsequenz, so dass sie sich von den Kindern mit SSES hierin unterscheiden werden.*

Relevante Ergebnisse liefern im Vergleich der absoluten Häufigkeiten der Nennung zunächst für den Erbsenvorfall das *Setting*.

Inhaltskategorie Erbsen	sechsjährige Kinder		Sprachl. parallel. Kinder		Kinder mit SSES	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
<b>Setting</b>	12	66,7	7	33,3	12	54,5
Planbruch	14	77,8	16	76,2	14	63,6
Reaktion Erzieherin	2	11,1	1	4,8	0	0

Reaktion Kinder	0	0	0	0	1	4,5
Resultat	1	5,6	2	9,5	0	0
Konsequenz	10	55,6	11	52,4	10	45,5

Tab. 43: Häufigkeiten der Nennung beobachtbarer Inhaltskategorien für den Erbsenvorfall

Für das *Setting* des Erbsenvorfalles zeigt sich mithilfe von Kreuztabellen, dass die jüngeren Kinder und die sechsjährigen Kinder von den statistischen Erwartungen abweichen. Die Kinder mit SSES entsprechen jedoch den ermittelten Erwartungen. Die Abweichungen sind jedoch so gering, dass insgesamt kein Zusammenhang zwischen der Nennung des Settings und der Gruppenzugehörigkeit sicher angenommen werden kann.

Für den Keksvorfall ergibt ein Gruppenvergleich der Häufigkeiten in der Nennung, dass Gruppenunterschiede für das *Setting*, den *Planbruch* und das *Resultat* erwartbar sind

Inhaltskategorie Kekse	sechsjährige Kinder		Sprachl. Parallel. Kinder		Kinder mit SSES	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
<b>Setting</b>	13	72,2	2	9,5	18	81,8
<b>Planbruch</b>	16	88,9	11	52,4	17	77,3
Reaktion Erzieherin	3	16,7	2	9,5	2	9,1
Reaktion Kinder	1	5,6	0	0	3	13,6
<b>Resultat</b>	5	27,8	10	47,6	11	50
Konsequenz	12	66,7	14	66,7	14	63,6

Tab. 44: Häufigkeiten der Nennung beobachtbarer Inhaltskategorien für den Keksvorfall

Für das *Setting* des Keksvorfalles zeigt sich hinsichtlich des Vergleichs erwarteter und vorgefundener Häufigkeiten, dass die jüngeren Kinder deutlich häufiger das Setting nicht erwähnen, als erwartet. Die anderen beiden Kindergruppen produzieren häufiger als erwartet das Setting. Damit zeigen sich zwischen den beiden sechsjährigen Kindergruppen keine Unterschiede, sie lassen sich aber deutlich von den jüngeren Kindern trennen.

Setting		sprachl. unauff. 6J.	Sprachl. parallel. Kinder	SSES	Gesamt
		nicht vorhanden	Anzahl	5	19
	Erwartete Anzahl	8,3	9,6	10,1	28,0
vorhanden	Anzahl	13	2	18	33
	Erwartete Anzahl	9,7	11,4	11,9	33,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

Tab. 45: Häufigkeitsvergleich der Produktion der Inhaltskategorie Setting in den drei Gruppen

Der Chi-Quadrat-Wert liegt bei 25,99 (mit  $df = 2$ ) und deutet damit auf einen Zusammenhang hin. Der Chi-Quadrat-Test wird mit  $p=0,000$  hoch signifikant, so dass

sich ein Zusammenhang annehmen lässt, der sich auch in der Grundgesamtheit zeigt. Mit Cramer-V (0,653) und dem Kontingenzkoeffizienten (0,547) wird ein starker Zusammenhang deutlich.

Für den *Planbruch* des Keksvorfalles zeigt sich eine ähnliche Verteilung zwischen beobachteten und erwarteten Häufigkeiten wie für das Setting.

<b>Planbruch</b>		<b>sprachl. unauff. 6J.</b>	<b>Sprachl. parall. Kinder</b>	<b>SSES</b>	<b>Gesamt</b>
nicht vorhanden	Anzahl	2	10	5	17
	Erwartete Anzahl	5,0	5,9	6,1	17,0
vorhanden	Anzahl	16	11	17	44
	Erwartete Anzahl	13,0	15,1	15,9	44,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

**Tab. 46: Häufigkeitsvergleich der Produktion der Inhaltskategorie Planbruch in den drei Gruppen**

Der Chi-Quadrat-Wert liegt bei 6,88 (mit  $df = 2$ ) und ist damit deutlich niedriger als für das Setting. Der Chi-Quadrat-Test nach Pearson ist mit  $p=0,032$  signifikant, so dass ein Zusammenhang zwischen der Nennung des Planbruchs und der Gruppenzugehörigkeit auch für die Grundgesamtheit angenommen werden kann. Die Stärke des Zusammenhangs ist nicht so deutlich wie für das Setting, aber bei Werten zwischen 0,32 (Cramer V) und 0,34 (Kontingenzkoeffizient) scheint es einen mittleren Zusammenhang zu geben.

Die jüngeren Kinder produzieren wieder das *Resultat* in ca. 50% der Fälle und in den anderen 50% nicht. Diese Häufigkeitsverteilung lag schon bei der Produktion des Planbruchs vor. Bei den Kindern mit SSES treten beide Kategorien häufig auf. Sie versprachen im Vergleich mit den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern häufiger das Resultat als den Planbruch, die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder verbalisierten die beiden Kategorien in genau umgekehrten Häufigkeitsverteilungen. Der Zusammenhang zwischen der Produktion des Resultats und der Gruppenzugehörigkeit ist mit einem Chi-Quadrat-Wert von 2,33 zu gering. Auch die Irrtumswahrscheinlichkeit ist mit  $p=0,33$  zu hoch, so dass diese Inhaltskategorie nicht weiter für die Unterscheidung der drei Gruppen herangezogen werden kann.

### 9.2.2 Basiskategorien für Erbsen- und Keksvorfall

In dem folgenden Item geht es um die Frage, ob alle drei Basiskategorien (Setting, Planbruch und eine Form der Auflösung) vorhanden sind und zwar einmal für den Erbsenvorfall und das andere Mal für den Keksvorfall.

Das nachstehende Balkendiagramm veranschaulicht die mittlere Häufigkeit, in der die Basiskategorien für die beiden Vorfälle von den drei Kindergruppen versprachlicht werden. Dabei fällt auf, dass die jüngeren Kinder als einzige Kindergruppe häufiger die Basiskategorien des Erbsenvorfalles versprachlichen als des Keksvorfalles. Bei den anderen Gruppen ist es umgekehrt.

Auffällig ist weiterhin, dass die Kinder mit SSES am häufigsten von den drei Gruppen die Basiskategorien des Keksvorfalles versprachlichen. Wenn man nur diesen Aspekt betrachtet, zeigen sie scheinbar eine höhere Leistung als die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder. Allerdings wird im Folgenden noch zu ermitteln sein, wie diese im Zusammenhang mit anderen Leistungen der Erzählfähigkeit zu gewichten ist (Zuhörerunterstützung, Inhalte mit subjektiver Interpretation, Informationsindex).

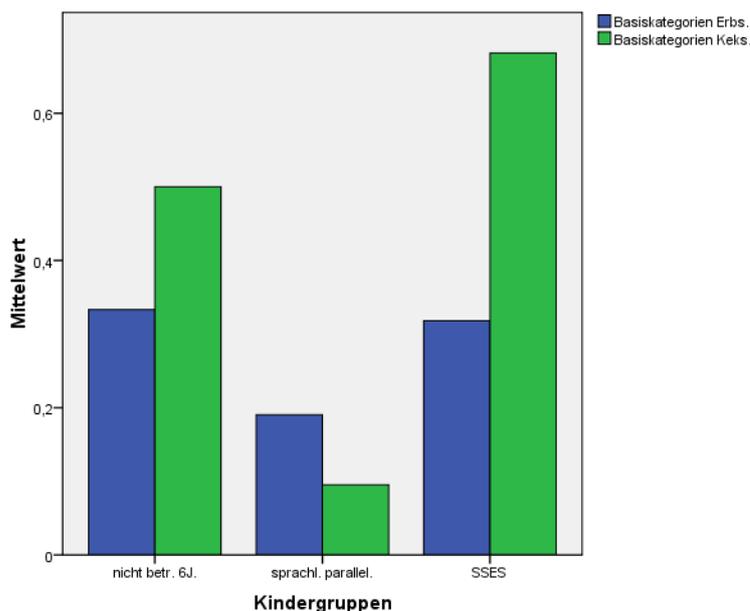


Abb. 10: Vergleich der Basiskategorien für Erbsen- und Keksvorfall

Mithilfe von Kreuztabellen zeigen sich kaum Unterschiede in der Nennung der Basiskategorien für den Erbsenvorfall hinsichtlich der erwarteten und der vorgefundenen Häufigkeiten in allen drei Gruppen. Damit kann kein Zusammenhang zwischen diesem Item und der Gruppenzugehörigkeit angenommen werden.

Für die Basiskategorien des Keksvorfalles zeigt sich, dass die beiden sechsjährigen Kindergruppen deutlich häufiger diese drei Kategorien produziert haben, als erwartet.

Bei den jüngeren Kindern zeigt sich umgekehrt, dass sie deutlich häufiger die Kategorien nicht erwähnt haben, als erwartet.

Basiskategorien		sprachl. unauff. 6J.	Jüngere Kinder	SSES	Gesamt
Nein	Anzahl	9	19	7	35
	Erwartete Anzahl	10,3	12,0	12,6	35,0
Ja	Anzahl	9	2	15	26
	Erwartete Anzahl	7,7	9,0	9,4	26,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

Tab. 47: Häufigkeitsvergleich für die Nennung der Basiskategorien in den drei Gruppen

Der Chi-Quadrat-Wert liegt bei 15,69 (mit  $df = 2$ ). Damit scheint ein Zusammenhang zwischen diesen Basiskategorien und der Gruppenzugehörigkeit gegeben zu sein, der mit sehr geringer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,0% für die Grundgesamtheit angenommen werden kann. Mit Cramer-V (0,507) und dem Kontingenzkoeffizienten (0,452) zeigt sich ein recht starker Zusammenhang.

### 9.2.3 Inhaltskategorien, die der subjektiven Interpretation unterliegen

Dieser Auswertung liegen die nachstehenden Hypothesen zugrunde:

- *Kinder mit SSES liefern seltener Kategorien von Informationen, die der subjektiven Interpretation unterliegen, wie Handlungsintentionen, innere Pläne etc. als ihre sprachlich unauffälligen Peers (vgl. Kapitel 5).*
- *Die jüngeren sprachlich parallelisierten Kinder werden diese Kategorien jedoch aufgrund ihrer noch nicht soweit entwickelten kognitiven Repräsentationen und Denkentwicklung noch nicht versprachlichen können (vgl. Kapitel 4).*
- *Damit können Kinder mit SSES anhand der Kategorien, die der subjektiven Interpretation unterliegen, von beiden anderen Vergleichsgruppen unterschieden werden.*

Nachstehend werden die Häufigkeiten für die Nennung der Inhaltskategorien aufgeführt, die der subjektiven Interpretation unterliegen und für die bereits eine Theory of Mind aufgebaut sein muss und zwar zunächst für Erbsenvorfall:

Subj. Interpretation Erbsen	sechsjährige Kinder		Jüngere Kinder		Kinder mit SSES	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
<b>Innerer Plan</b>	2	11,1	0	0	4	18,2
Unwillkürlichkeit	0	0	1	4,8	1	4,5
Subjektive Erklärung Missg.	3	16,7	0	0	1	4,5
Subjektive Erklärung Planänderung	3	16,7	0	0	0	0

Tab. 48: Häufigkeiten der Nennung der Inhaltskategorien (ToM)

Und anschließend für den Keksvorfall:

Kekse	sechsjährige Kinder		Jüngere Kinder		Kinder mit SSES	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
<b>Innerer Plan</b>	2	11,1	0	0	0	0
Unwillkürlichkeit	5	27,8	0	0	3	13,6
Subjektive Erklärung Missg.	3	16,7	1	4,8	2	9,1
Subjektive Erklärung für Planänderung	1	5,6	0	0	0	0

Tab. 49: Häufigkeiten der Nennung der Inhaltskategorien (ToM)

Relevante Ergebnisse zeigen sich nach dem Häufigkeitsvergleich für die drei Gruppen zunächst für den Erbsenvorfall hinsichtlich folgender Kategorien: *Innerer Plan*, *subjektive Erklärung für Missgeschick*, *subjektive Erklärung für Planänderung*.

Für den Keksvorfall können bislang folgende Kategorien als relevant angenommen werden: *Innerer Plan*, *Unwillkürlichkeit*, *Antizipation des Missgeschicks*.

Für den *inneren Plan* des Erbsenvorfalles können keine bedeutsamen Abweichungen der vorgefundenen von den erwarteten Häufigkeiten aus der Kreuztabelle abgelesen werden. Ein Chi-Quadrat-Wert von 4,0 (mit  $df = 2$ ) deutet auch auf nur geringe Abweichungen hin. Für eine Übertragbarkeit der Abweichungen auf die Grundgesamtheit ist die Irrtumswahrscheinlichkeit nach dem Chi-Quadrat-Test mit 13,2% zu hoch.

Für die *subjektive Erklärung des Missgeschicks* im Erbsenvorfall zeigen die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder leichte Abweichungen von den statistisch erwarteten Häufigkeiten der Nennung bzw. Nicht-Nennung. Umgekehrtes ergibt sich für die Kinder mit SSES und die jüngeren Kinder: Sie bleiben etwas hinter den Erwartungen zurück. Es kann ein tendenzieller Zusammenhang (Chi-Quadrat-Wert von

4,62 mit  $df = 2$ ) zwischen diesem Item und der Gruppenzugehörigkeit angenommen werden.

sEM		sprachl. unauff. 6J.	Sprachl. parallel. Kinder	SSES	Gesamt
nicht vorhanden	Anzahl	15	21	21	57
	Erwartete Anzahl	16,8	19,6	20,6	57,0
vorhanden	Anzahl	3	0	1	4
	Erwartete Anzahl	1,2	1,4	1,4	4,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

**Tab. 50: Häufigkeitsvergleich der Produktion der Inhaltskategorie subjektive Erklärung für das Missgeschick in den drei Gruppen**

Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 9% (nach Chi-Quadrat) kann dieser Zusammenhang auch für die Grundgesamtheit mit Einschränkung angenommen werden. Das Zusammenhangsmaß ist nach Cramer-V (0,275) und dem Kontingenzkoeffizienten (0,265) von recht schwacher Ausprägung.

Für die Produktion der *subjektiven Erklärung für die Planänderung* im Erbsenvorfall liegen die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder über den ermittelten Erwartungen. Die anderen beiden Gruppen bleiben beide dahinter zurück. Auch hier sind die Abweichungen zwischen den Gruppen nicht groß, sodass der Chi-Quadrat-Wert mit 7,54 (mit  $df = 2$ ) nur einen geringen Zusammenhang erkennen lässt.

sEP		sprachl. unauff. 6J.	Sprachl. parallel. Kinder	SSES	Gesamt
nicht vorhanden	Anzahl	15	21	22	58
	Erwartete Anzahl	17,1	20,0	20,9	58,0
vorhanden	Anzahl	3	0	0	3
	Erwartete Anzahl	,9	1,0	1,1	3,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

**Tab. 51: Häufigkeitsvergleich der Produktion der Inhaltskategorie subjektive Erklärung für die Planänderung in den drei Gruppen**

Dennoch kann ein Zusammenhang angenommen werden, der nach dem Chi-Quadrat-Test mit  $p=0,023$  signifikant ist und daher auch auf die Grundgesamtheit übertragen werden kann. Die Ausprägung des Zusammenhangs ist von mittlerer Stärke (Cramer-V = 0,352, Kontingenzkoeffizient = 0,332).

Der *innere Plan* im Keksvorfall wird von den sechsjährigen Kindern häufiger als statistisch erwartet produziert. Die anderen beiden Gruppen produzieren den Inhalt gar nicht, so dass sie damit hinter der Erwartung liegen. Der Chi-Quadrat-Wert liegt bei 4,94 (mit  $df = 2$ ) und spiegelt damit wieder die eher geringen Abweichungen, die hauptsächlich durch die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder erfolgen. Somit kann auch für dieses Item ein Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit angenommen werden.

iP		sprachl. unauff. 6J.	Sprachl. parallel. Kinder	SSES	Gesamt
nicht vorhanden	Anzahl	16	21	22	59
	Erwartete Anzahl	17,4	20,3	21,3	59,0
vorhanden	Anzahl	2	0	0	2
	Erwartete Anzahl	,6	,7	,7	2,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

Tab. 52: Häufigkeitsvergleich der Produktion der Inhaltskategorie innerer Plan in den drei Gruppen

Diese kann auch mit recht geringer Irrtumswahrscheinlichkeit von 8% (nach Chi-Quadrat) auf die Grundgesamtheit übertragen werden. Der Zusammenhang scheint mittlerer Ausprägung zu sein (Cramer-V = 0,285, Kontingenzkoeffizient = 0,274).

Für die *Unwillkürlichkeit* im Keksvorfall zeigen sich ähnliche Verteilungen der vorgefundenen und erwarteten Häufigkeiten wie für die vorhergehenden Items. Allerdings lassen sich hier die jüngeren Kinder von den Kindern mit SSES trennen. Während die jüngeren Kinder diesen Inhalt gar nicht produzieren und damit unter den erwarteten Häufigkeiten liegen, nennen die Kinder mit SSES diesen ungefähr im Rahmen der Erwartungen. Der Chi-Quadrat-Wert liegt bei 6,57 (mit  $df = 2$ ). Daher kann ein Zusammenhang angenommen werden.

U		sprachl. unauff. 6J.	Sprachl. parallel. Kinder	SSES	Gesamt
nicht vorhanden	Anzahl	13	21	19	53
	Erwartete Anzahl	15,6	18,2	19,1	53,0
vorhanden	Anzahl	5	0	3	8
	Erwartete Anzahl	2,4	2,8	2,9	8,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

Tab. 53: Häufigkeitsvergleich der Produktion der Inhaltskategorie Unwillkürlichkeit in den drei Gruppen

Mit  $p=0,037$  im Chi-Quadrat-Test kann diese auch bei geringer Irrtumswahrscheinlichkeit auf die Grundgesamtheit übertragen werden. Der Zusammenhang zeigt wieder eine mittlere Ausprägung (Cramer-V = 0,328, Kontingenzkoeffizient = 0,312).

Die Kategorie *Antizipation des Missgeschicks* kommt für den Erbsenvorfall nicht vor, was aufgrund der Konzeption des Vorfalls auch nicht erwartbar ist (vgl. Kapitel 8). Es wäre eher ungewöhnlich, dass Kinder, wenn Erzieherinnen etwas im Stuhlkreis demonstrieren wollen, ein Missgeschick vermuten.

Für den Keksvorfall ist die Antizipation realisierbar, sofern die Kinder den Wissensunterschied zwischen den beiden Aktantinnen erkennen. Hier zeigt sich – entwicklungsmäßig erwartbar – dass die jüngeren Kinder diese nicht produzieren. Die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder zeigen hier die größte Häufigkeit.

Hinsichtlich der Antizipation des Missgeschicks zeigen sich wieder die Häufigkeitsverteilungen für erwartete und ermittelte Werte wie für den inneren Plan. Die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder zeigen deutlich häufiger diesen Inhalt als erwartet. Die anderen beiden Gruppen bleiben dahinter zurück. Der Chi-Quadrat-Wert liegt bei 6,97 (mit  $df=2$ ).

AM		sprachl. unauff. 6J.	Jüngere Kinder	SSES	Gesamt
nicht vorhanden	Anzahl	14	21	21	56
	Erwartete Anzahl	16,5	19,3	20,2	56,0
vorhanden	Anzahl	4	0	1	5
	Erwartete Anzahl	1,5	1,7	1,8	5,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

**Tab. 54: Häufigkeitsvergleich der Produktion der Inhaltskategorie Antizipation des Missgeschicks in den drei Gruppen**

Ein angenommener Zusammenhang kann mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 3,1% (nach Chi-Quadrat) auch auf die Grundgesamtheit übertragen werden. Der Zusammenhang zeigt eine Stärke von 0,32 (Kontingenzkoeffizient) bzw. 0,338 (Cramer-V).

#### **9.2.4 Zusammenfassendes Maß für die Inhaltskategorien im Gruppenvergleich**

Dieser Quotient gibt an, in welchem Verhältnis die produzierten Inhaltskategorien der Kinder zu der Gesamtzahl aller Inhaltskategorien (26) stehen. Das Maximum, das dieser Quotient theoretisch erreichen könnte, ist ein Wert von 1. Dieses Maximum ist aber nur ein theoretisches, da nicht erwartbar ist, dass ein Erzähler (auch kein kompetenter

erwachsener) alle Kategorien produziert. Sie stellen eine Auswahl dar, um eine möglichst differenzierte qualitative Analyse der produzierten Inhalte vornehmen zu können.

Ein Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass die Kinder mit SSES wieder zwischen den beiden anderen Kindergruppen liegen. Die Standardabweichungen sind bei allen drei Gruppen in etwa gleich groß. Das Minimum produzierter Inhaltskategorien liegt bei den sechsjährigen sprachunauffälligen Kindern höher als bei den anderen beiden Kindergruppen.

Informationsindex	Sechsjährige, unauffällige Kinder	Sprachl. parallel. Kinder	Kinder mit SSES
Mittelwert	0,2436	0,1465	0,2010
Standardabweichung	0,06045	0,06507	0,07213

Tab. 55: Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichungen für den Informationsindex

Die Überprüfung mit dem Shapiro-Wilks-Test zeigt, dass eine Normalverteilung für dieses Item angenommen werden kann.

Mithilfe der einfaktoriellen ANOVA werden die Mittelwerte und die Streuung zwischen den Gruppen der drei Kindergruppen für dieses Item verglichen (mit „Gruppe“ als festen Faktor und dem Informationsindex als unabhängiger Variable).

Die Voraussetzung für den Einsatz der ANOVA ist, dass die Varianz für dieses Item innerhalb der Gruppen gleich groß ist. Hierzu wird der Levene-Test berechnet. Mit einem Signifikanzwert von 0,873 für den Informationsindex wird die Wahrscheinlichkeit von 87,3% angegeben, zu der die Hypothese, die Varianzen in den drei Kindergruppen seien in der Grundgesamtheit gleich, für den Informationsindex zutrifft. Damit kann diese Hypothese angenommen werden.

Variable	F-Wert	Signifikanz
Informationsindex	0,136	0,873

Tab. 56: Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen in den drei Gruppen für den Informationsindex

Mit dem Signifikanzwert der ANOVA wird die Wahrscheinlichkeit ermittelt, mit der diese Streuungsarten (F-Wert) auftreten, wenn die Mittelwerte der drei Gruppen identisch sind. Die Wahrscheinlichkeit beträgt für den Informationsindex 0,0%, so dass die Nullhypothese, i. e. für den Informationsindex lassen sich keine Gruppenunterschiede feststellen, für dieses Item zurückgewiesen werden kann. Somit kann angenommen werden, dass sich die für den Informationsindex festgestellten Gruppenunterschiede auch in der Grundgesamtheit wieder finden lassen.

Variable	F-Wert	Signifikanz
Informationsindex	10,95	0,000

Tab. 57: Einfaktorielle ANOVA für Informationsindex

Mithilfe des Post-Hoc-Tests nach Scheffé wird untersucht, zwischen welchen Gruppen sich die Mittelwerte signifikant unterscheiden.

Gruppe	Gruppe	Signifikanz
SSES	unauffällige sechsjährige	0,141
	Sprachl. parallel. Kinder	0,033

**Tab. 58: Scheffé für Informationsindex**

Die Mittelwertunterschiede zwischen der Gruppe der Kinder mit SSES und der Gruppe der jüngeren Kinder ist für den Informationsindex hoch signifikant. Die Mittelwertunterschiede zwischen den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern und den Kindern mit SSES zeigen einen tendenziellen Unterschied. Vergleicht man jedoch nur die Kinder mit SSES, die sich nach ihren grammatischen Fähigkeiten in Phase III oder IV befinden, mit den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern, zeigt sich bei einem F-Wert von 4,925 ein signifikanter Gruppenunterschied ( $p=0,034$ ) hinsichtlich des Informationsindex.

Zusammenfassend kann für den Informationsindex angenommen werden, dass er die Kindergruppen statistisch bedeutsam trennen kann. Insbesondere lassen sich mit dieser Variablen Kinder mit SSES zuverlässig von sprachlich parallelisierten jüngeren Kindern unterscheiden. Die Unterscheidung von gleichaltrigen sprachlich unauffälligen Kindern kann ebenfalls erfolgen, wenn auch nicht mit einer so hohen Zuverlässigkeit. Insbesondere zwischen Kindern mit SSES (in Phase III oder IV) und den sechsjährigen Kindern ist anhand des Indexes eine Unterscheidung möglich.

Ein Vergleich zu der Häufigkeit der Versprachlichung beider Vorfälle zeigte keine statistisch relevanten Gruppenunterschiede.

### **9.2.5 Perspektivierung der Planbrüche**

Mit der Auswertung der Perspektivierung der Planbrüche ist folgende Hypothese verbunden:

*Mit den unterschiedlichen Perspektiven sind unterschiedlich komplexe kognitive (vgl. Kapitel 4) Leistungen verbunden. Daher ist die Versprachlichung der verursachenden Perspektive als die komplexeste überprüfte Form bei den beiden sechsjährigen Kindergruppen erwartbar und hier insbesondere für die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder, da die Realisierung mit bestimmten sprachlichen Formen verbunden ist (vgl. Kapitel 3), deren Versprachlichung den Kindern mit SSES schwer fällt.*

Relevante Ergebnisse zur Unterscheidung der Gruppen liefert die Perspektivierung des Planbruchs für den Keksvorfall. Mithilfe der Kreuztabelle lassen sich für die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder Häufigkeiten in der Nennung der verursachenden Perspektive finden, die deutlich über den statistischen Erwartungen liegen. Die anderen beiden Kindergruppen zeigen in dieser Kategorie Häufigkeiten unterhalb der Erwartungen. Nahezu die Hälfte der jüngeren Kinder und der Kinder mit SSES produzieren den Planbruch entweder gar nicht oder lassen das Verb dabei aus, so dass keine Bewertung der Perspektive vorgenommen werden kann. Wenn die Perspektive der jüngeren Kinder und der Kinder mit SSES analysierbar ist, dann produzieren sie fast immer die verursachende Perspektive.

Der Chi-Quadrat-Wert von 11,25 (mit  $df = 6$ ) lässt diese Abweichungen deutlich werden. Somit kann eine Gruppenabhängigkeit für die Produktion der Perspektive angenommen werden.

Perspektive Kekse		sprachl. unauff. 6J.	Sprachl. parallel. Kinder	SSES	Gesamt
keine	Anzahl	2	11	11	24
	Erwartete Anzahl	7,1	8,3	8,7	24,0
Zustand	Anzahl	1	2	1	4
	Erwartete Anzahl	1,2	1,4	1,4	4,0
Vorgang	Anzahl	1	0	0	1
	Erwartete Anzahl	,3	,3	,4	1,0
Ursache	Anzahl	14	8	10	32
	Erwartete Anzahl	9,4	11,0	11,5	32,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

**Tab. 59: Produktion der Perspektive für den Keksvorfall im Gruppenvergleich**

Die Stärke des Zusammenhangs beträgt nach Cramer-V 0,304 und nach dem Kontingenzkoeffizienten 0,395 und ist damit von mittlerer Ausprägung. Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 8,1% (Chi-Quadrat-Test) kann dieser Zusammenhang auch für die Grundgesamtheit vermutet werden.

### **9.2.6 Analyse der Zuhörerunterstützung bei der Produktion der Inhalte**

Zu berücksichtigen ist bei dieser Analyse, dass die Zuhörerimpulse für alle drei Kindergruppen in den Anweisungen für die Erzählinteraktion nach DO-BINE festgelegt sind (vgl. Anhang I). Demnach sind nur globale Zuhörerimpulse erlaubt. Diese werden hier nicht als Unterstützung gewertet. Als Unterstützungen gewertet werden lokale Impulse und Übernahmen von ZZ.

Da sich die Vorgaben für die Zuhörerimpulse bei DO-BINE auf die Zielgruppe von vier- bis siebenjährigen sprachlich unauffällig entwickelte Kinder richtet, wurden Abweichungen von diesen, wie in Kapitel 4 beschrieben, erwartet. Damit ist eine systematische Berücksichtigung dieser in der Auswertung erforderlich.

Dieser Auswertung liegt die Annahme zugrunde, dass die Kinder mit SSES (vgl. Kapitel 5) und die jüngeren Kinder (vgl. Kapitel 4) mehr Zuhörerunterstützung für die Nennung relevanter Inhalte benötigen, als die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder.

Zunächst wird die Zuhörerunterstützung für die beobachtbaren Inhalte betrachtet.

Für die Zuhörerunterstützung hinsichtlich des **Settings** im Keksvorfall lassen sich die gezeigten Häufigkeiten in der Kreuztabelle als Abweichungen von den erwarteten Werten ablesen. Die beiden sechsjährigen Kindergruppen produzieren das Setting deutlich häufiger als die sprachlich parallelisierten Kinder. Die Kinder mit SSES werden von allen Kindern am häufigsten für die Realisierung des Settings unterstützt. Diese Abweichungen werden auch in den Chi-Quadrat-Wert von 29,53 (mit  $df = 4$ ) deutlich.

Setting (Z)		sprachl. unauff. 6J.	Sprachl. parallel. Kinder	SSES	Gesamt
ohne Unterst.	Anzahl	12	1	10	23
	Erwartete Anzahl	6,8	7,9	8,3	23,0
mit Unterst.	Anzahl	1	2	8	11
	Erwartete Anzahl	3,2	3,8	4,0	11,0
nicht genannt	Anzahl	5	18	4	27
	Erwartete Anzahl	8,0	9,3	9,7	27,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

Tab. 60: Zuhörerunterstützung für das Setting im Gruppenvergleich

Der angenommene Zusammenhang zwischen den beiden Variablen lässt sich mit Cramer-V = 0,92 und einem Kontingenzkoeffizienten von 0,571 als stark ausgeprägt einstufen. Der Zusammenhang lässt sich mit einer Irrtumswahrscheinlich von 0,0% auf die Grundgesamtheit übertragen (nach dem Chi-Quadrat-Test).

Für die Zuhörerunterstützung zur Produktion des **Planbruchs** im Keksvorfall lässt sich ebenfalls ein Zusammenhang annehmen. Dass hier die Abweichungen von den erwarteten Häufigkeiten aber nicht so deutlich sind wie im Setting, zeigt sich auch am Chi-Quadrat-Wert von 9,06 (mit  $df = 4$ ). Dieser ist deutlich niedriger als der des Settings.

<b>Planbruch (Z)</b>		<b>sprachl. unauff. 6J.</b>	<b>Sprachl. parallel. Kinder</b>	<b>SSES</b>	<b>Gesamt</b>
ohne Unterst.	Anzahl	13	6	13	32
	Erwartete Anzahl	9,4	11,0	11,5	32,0
mit Unterst.	Anzahl	3	5	4	12
	Erwartete Anzahl	3,5	4,1	4,3	12,0
nicht genannt	Anzahl	2	10	5	17
	Erwartete Anzahl	5,0	5,9	6,1	17,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

**Tab. 61: Zuhörerunterstützung für den Planbruch im Gruppenvergleich**

Hier kann der Zusammenhang mit Cramer-V von 0,273 und einem Kontingenzkoeffizienten von 0,360 als mittel stark ausgeprägt interpretiert werden. Mit einer Signifikanz von  $p=0,060$  im Chi-Quadrat-Test kann dieser Zusammenhang auf die Grundgesamtheit übertragen werden.

*Zuhörerunterstützung für die Inhalte, die der subjektiven Interpretation unterliegen*

Statistisch relevante Ergebnisse zeigen sich für die Häufigkeit Zuhörerunterstützung im Keksvorfall.

Für die Produktion der Kategorie *Unwillkürlichkeit* lassen sich in der nachstehenden Kreuztabelle Abweichungen von den statistischen Erwartungen ablesen. Die sechsjährigen Kinder zeigen diesen Inhalt häufiger als erwartet ohne Unterstützung, die jüngeren äußern ihn gar nicht und die Häufigkeiten der Kinder mit SSES liegen im Rahmen der Erwartungen. Der Chi-Quadrat-Wert liegt bei 6,57 (mit  $df=2$ ) und wird mit  $p=0,037$  signifikant.

<b>U (Z)</b>		<b>sprachl. unauff. 6J.</b>	<b>Sprachl. parallel. Kinder</b>	<b>SSES</b>	<b>Gesamt</b>
ohne Unterst.	Anzahl	5	0	3	8
	Erwartete Anzahl	2,4	2,8	2,9	8,0
nicht genannt	Anzahl	13	21	19	53
	Erwartete Anzahl	15,6	18,2	19,1	53,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

**Tab. 62: Zuhörerunterstützung für die Unwillkürlichkeit im Gruppenvergleich**

Ein Zusammenhang der Variablen ist mit Cramer-V von 0,328 und einem Kontingenzkoeffizienten von 0,312 von mittlerer Ausprägung.

Für die Zuhörerunterstützung der Produktion des *inneren Plans* für den Keksvorfall zeigen sich ebenfalls Abweichungen zwischen den vorgefundenen Häufigkeiten und den erwarteten. Hier liegen wieder die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder über den statistisch errechneten Häufigkeiten für die Produktion ohne Unterstützung, die Häufigkeiten der anderen beiden Kindergruppen bleiben unter diesen errechneten Häufigkeiten. Der Chi-Quadrat-Wert liegt bei 4,94 (mit  $df = 2$ ).

<b>iP (Z)</b>		<b>sprachl. unauff. 6J.</b>	<b>Sprachl. parallel. Kinder</b>	<b>SSES</b>	<b>Gesamt</b>
ohne Unterst.	Anzahl	2	0	0	2
	Erwartete Anzahl	,6	,7	,7	2,0
nicht genannt	Anzahl	16	21	22	59
	Erwartete Anzahl	17,4	20,3	21,3	59,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

**Tab. 63: Zuhörerunterstützung für den inneren Plan im Gruppenvergleich**

Der Zusammenhang ist allerdings mit Cramer-V von 0,285 und einem Kontingenzkoeffizienten von 0,274 schwächer als die vorherigen Zusammenhänge. Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit (nach Chi-Quadrat) von 8% kann der Zusammenhang auch in der Grundgesamtheit wieder gefunden werden.

Bei der Produktion der *Antizipation* für den Keksvorfall weichen die Häufigkeiten, in denen die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder diesen Inhalt ohne Zuhörerunterstützung versprachlichen, deutlich von den erwarteten Werten ab. Diese Abweichung ist wieder für die anderen beiden Kindergruppen nicht so gravierend. Der Chi-Quadrat-Wert liegt bei 6,97 (mit  $df = 2$ ).

<b>AM (Z)</b>		<b>sprachl. unauff. 6J.</b>	<b>sprachl. parallel. Kinder</b>	<b>SSES</b>	<b>Gesamt</b>
ohne Unterst.	Anzahl	4	0	1	5
	Erwartete Anzahl	1,5	1,7	1,8	5,0
nicht genannt	Anzahl	14	21	21	56
	Erwartete Anzahl	16,5	19,3	20,2	56,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

**Tab. 64: Zuhörerunterstützung für die Antizipation des Missgeschicks im Gruppenvergleich**

Ein angenommener Zusammenhang ist mit Cramer-V 0,338 und einem Kontingenzkoeffizienten von 0,320 mittel stark ausgeprägt. Mithilfe des Chi-Quadrat-

Tests wurde eine Signifikanz von 0,031 ermittelt, der zufolge ein Zusammenhang für die Grundgesamtheit angenommen werden kann.

Aus der Tatsache, dass in keiner der vorstehenden Tabellen die Kategorie ‚mit Unterstützung‘ aufgeführt ist, ergibt sich daraus, dass alle Werte hier Null sind. Dies macht deutlich, dass wenn Inhalte der subjektiven Interpretation genannt werden, diese immer selbstständig produziert werden.

### **9.2.6 Fazit**

Für die Produktion der Inhaltskategorien zeigt sich, dass die beiden Gruppen der sechsjährigen Kinder Setting und Planbruch des Keksvorfalls, und damit auch die Basiskategorien des Keksvorfalls, innerer Plan und Unwillkürlichkeit des Keksvorfalls und innerer Plan des Erbsenvorfalls häufiger versprachlichen als die jüngeren Kinder. Die Kategorien der subjektiven Erklärungen werden fast nur von den sprachlich unauffälligen sechsjährigen Kindern produziert.

Mithilfe des Informationsindexes können die Mittelwerte aller drei Kindergruppen statistisch relevant voneinander getrennt werden.

Die Perspektivierung des Planbruchs ist bei den beiden sprachlich parallelisierten Kindergruppen seltener analysierbar als bei den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern. Wenn sie jedoch realisiert wird, ist es in allen drei Gruppen am häufigsten die verursachende Perspektive.

Mithilfe der Kreuztabellen für die selbstständige/ unterstützte Produktion der (zu interpretierenden) Inhalte zeigt sich deutlich, dass die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder die Gruppe sind, die deutlich häufiger die Inhalte selbstständig produziert, als in den statistisch errechneten Erwartungen angegeben. Wenn die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder diese Inhalte, die der subjektiven Interpretation unterliegen, produzieren, dann tun sie dies ohne Zuhörerunterstützung. Die Kinder mit SSES produzieren diese Inhalte seltener als die altersgleichen sprachlich unauffälligen Kinder. Aber auch die Kinder mit SSES liefern die Inhalte, wenn sie sie produzieren, selbstständig.

### **9.3 Formverwendung auf Wort-, Satz- und satzübergreifender Ebene**

Die Auswertung umfasst die Items:

- Referenteneinführung und zwar getrennt danach, ob diese durch den Zuhörer oder durch das Kind erfolgt,

- die Referenteneinführung durch das Kind wird weiter differenziert in die Wortwahl für die Erstnennung und die Markierung mit indefinitem Artikel,
- die Referentenfortführung, differenziert nach der Wortwahl,
- die Vollständigkeit der Referenzherstellung, einschließlich der Erwartbarkeit, mit der eine Proform ihrem Referenten zugeordnet werden kann sowie der Diskursrelevanz,
- Kohäsionsindex,
- Vorfeldbesetzung.

### **9.3.1 Referenteneinführung:**

Folgende Hypothesen liegen der Auswertung der Referenteneinführung zugrunde:

- *Die Referenteneinführung ist ein gutes Maß zur Unterscheidung von Kindern mit und ohne SSES, da Kinder mit SSES häufiger unangemessene Einführungen vornehmen als ihre sprachlich unauffälligen Peers (vgl. Kapitel 5).*
- *Jüngere Kinder nehmen Referenteneinführungen zunächst anhand expliziter Benennungen in Kombination mit Deiktika und Zeigegesten vor.*
- *Die Markierung der Referenten als neue Information gelingt erst im Grundschulalter über die Stellung im Satz, so dass indefinite postverbale erste Nennungen auftreten. Diese ist also erst für die beiden sechsjährigen Kindergruppen erwartbar (vgl. Kapitel 4).*

#### *Erstnennungen durch die ZuhörerIn*

Zunächst wird ermittelt, ob die Erstnennung durch die ZuhörerIn erfolgte; erst im zweiten Schritt wird für die Nennungen, die durch das Kind erfolgten, eine weitere Analyse vorgenommen.

Die häufigsten Einführungen, die die ZuhörerIn vornimmt, beziehen sich auf die ‚ErzieherIn‘ (als Handelnde im Stuhlkreisgeschehen) und zeigen sich gegenüber den jüngeren Kindern und den Kindern mit SSES. Diese kommen fast dreimal so häufig vor wie bei den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern.

In allen drei Kindergruppen wurden ‚Erbsen‘, ‚Schüssel‘, ‚Spiel‘, ‚Stuhl‘, und ‚Teller‘ (fast) immer von den Kindern eingeführt. Einführungen durch die ZuhörerIn sind so gering, dass sie hier vernachlässigt werden können.

Für die Erstnennung der ‚Keksé‘ zeigt sich, dass sie im Vergleich zu den anderen Referenten recht häufig von den ZuhörerInnen gegenüber den jüngeren Kindern eingeführt werden. Nachstehendes Balkendiagramm veranschaulicht diese Häufigkeitsverteilung.

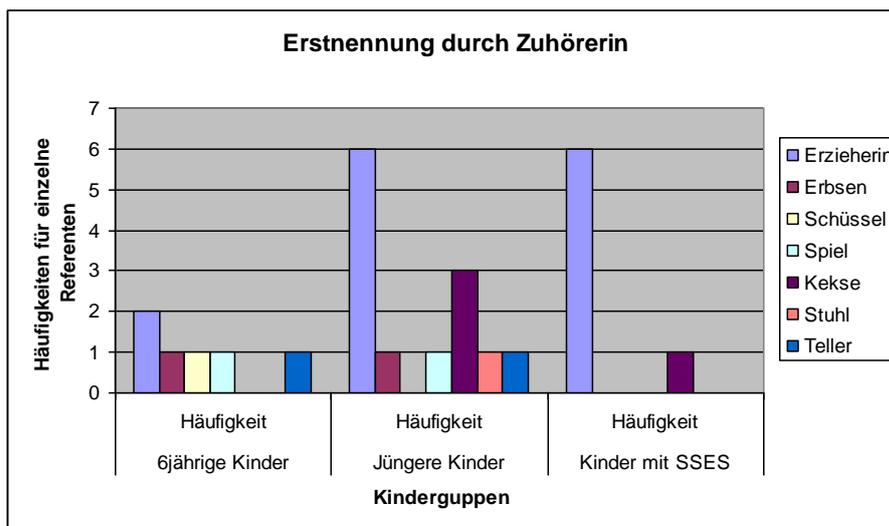


Abb. 11: Häufigkeitsvergleich der Erstnennung durch die ZuhörerIn in den drei Gruppen

Um zu überprüfen, ob die vorgefundene Häufigkeitsverteilung hinsichtlich der Einführung der Erzieherin durch die ZuhörerIn in der Grundgesamtheit zu gleichen Teilen vertreten ist, wird für diese Variable, weil sie binominal skaliert ist (es gibt nur die Kategorien *durch ZuhörerIn* oder *nicht durch ZuhörerIn*), der Binominal-Test durchgeführt (statt der Kreuztabellen, vgl. Brosius 2008). Die Spalte *N* gibt die vorgefundenen Häufigkeiten in absoluten Zahlen wieder, die Spalte *Beobachteter Anteil* gibt die relativen Häufigkeiten bezogen auf die Stichprobengröße wieder. Der *Testanteil* beschreibt die erwartete Häufigkeit, sie liegt hier bei 50% für *durch ZuhörerIn* und 50% für *nicht durch ZuhörerIn*. Aus der Tabelle lässt sich nun ablesen, dass die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder deutlich seltener für die Einführung der ‚Erzieherin‘ die Unterstützung der ZuhörerIn erhalten als erwartet. Nicht ganz so eindeutig ist die Differenz bei den jüngeren Kindern. Sie und die Kinder mit SSES zeigen zwar einen deutlich höheren Anteil an Erstnennungen durch die ZuhörerIn als die Sechsjährigen sprachlich unauffälligen, aber sie bleiben trotzdem hinter den statistischen erwarteten 50% zurück. Für alle drei Gruppen lässt sich allerdings annehmen, dass die Erstnennungen durch die ZuhörerIn nicht zu gleichen Teilen in der Grundgesamtheit auftreten. Demnach zeigen sich also Gruppenunterschiede, die für die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 1%, für die jüngeren Kinder von 7,8% und für die Kinder mit SSES von 5% angenommen werden können.

Kindergruppen	Kategorie	N	Beobachtete r Anteil	Testanteil	Exakte Signifikanz (2-seitig)
sprachl. unauff. 6J.	Nicht durch ZuhörerIn	16	,89	,50	,001
	Durch ZuhörerIn	2	,11		
	Gesamt	18	1,00		
Sprachl. parallel. Kinder	Nicht durch ZuhörerIn	15	,71	,50	,078
	Durch ZuhörerIn	6	,29		
	Gesamt	21	1,00		
Kinder mit SSES	Nicht durch ZuhörerIn	16	,73	,50	,052
	Durch ZuhörerIn	6	,27		
	Gesamt	22	1,00		

**Tab. 65: Binominaltest für die Erstnennung durch die ZuhörerIn im Gruppenvergleich**

#### *Erstnennungen durch die Kinder*

Die Erstnennungen, die die Kinder vornehmen, werden zusätzlich dahingehend unterschieden, in welcher Form sie vorgenommen werden. Daher listen die nachstehenden Tabellen für jede Kindergruppe getrennt auf, in welcher Häufigkeit die verschiedenen sprachlichen Ausdrücke zur Ersteinführung der Referenten verwendet wurden.

Referenten	ErzieherIn	Erbsen	Schüssel	Spiel	Kekse	Stuhl	Teller	Gesamt
Symbolfeld	16	12	1	9	17	7	0	62
semantisch abweichend	0	2	1	0	0	0	0	3
anderes Feld	0	0	5	0	0	3	1	9
nicht erwähnt	0	3	10	8	1	8	16	46

**Tab. 66: Häufigkeitsvergleich der Referenteneinführung der sechsjährigen, unauffälligen Kinder**

In den nachstehenden Balkendiagrammen wird nun die Verwendung der verschiedenen sprachlichen Ausdrücke für jede Kindergruppe getrennt betrachtet.

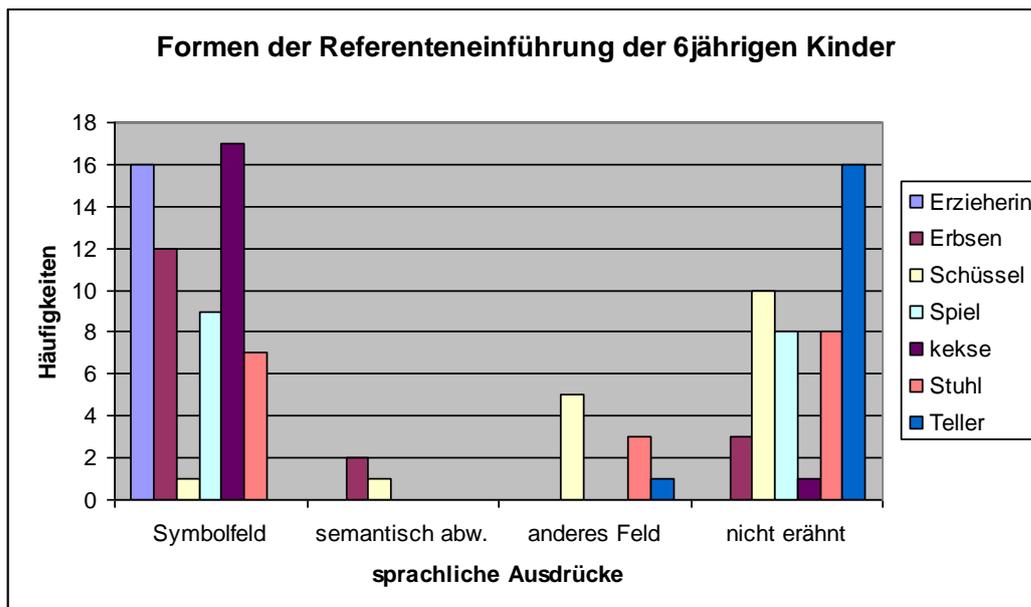


Abb. 12: Formen der Referenteneinführung der sechsjährigen, unauffälligen Kinder

Dieses Diagramm veranschaulicht, dass die sechsjährigen, sprachlich unauffälligen Kinder die meisten Referenten durch Ausdrücke aus dem Symbolfeld einführen. Damit verwenden sie in einer sehr großen Häufigkeit die grammatisch angemessene Form (zur Artikelverwendung siehe unten). Nur sehr wenige Ausdrücke stammen aus anderen Feldern, sind also grammatisch oder semantisch unangemessen. Die Einführung der „Schüssel“ scheint hier besonders häufig betroffen zu sein. In einem Drittel der Fälle wird die „Schüssel“ direkt durch Proformen eingeführt (anderes Feld). Wahrscheinlich trennen die Kinder nicht zwischen den Erbsen und der Schüssel, da diese für die Situation keine eigene Funktion hat, mit ihr geschieht nichts. Setzt man dieses Ergebnis mit der Anzahl der Erstnennungen der „Schüssel“ durch die Zuhörerin in Beziehung, zeigt sich, dass es nicht nur als Zeichen von Kompetenz der Kinder zu interpretieren ist, dass die Erzieherin die Erstnennung nicht übernommen hat, sondern dass dieser Referent insgesamt eher selten erwähnt wird. Ähnliches zeigt sich auch für die Erstnennung von „Stuhl“ und „Teller“.

Referenten	Erzieherin	Erbsen	Schüssel	Spiel	Kekse	Stuhl	Teller	Gesamt
Symbolfeld	10	14	0	3	14	3	0	44
semantisch abw.	0	0	0	0	0	0	0	0
anderes Feld	1	3	6	1	1	0	0	12
nicht erwähnt	5	3	15	16	3	16	20	78

Tab. 67: Häufigkeitsvergleich der Referenteneinführung der sprachlich parallelierten Kinder

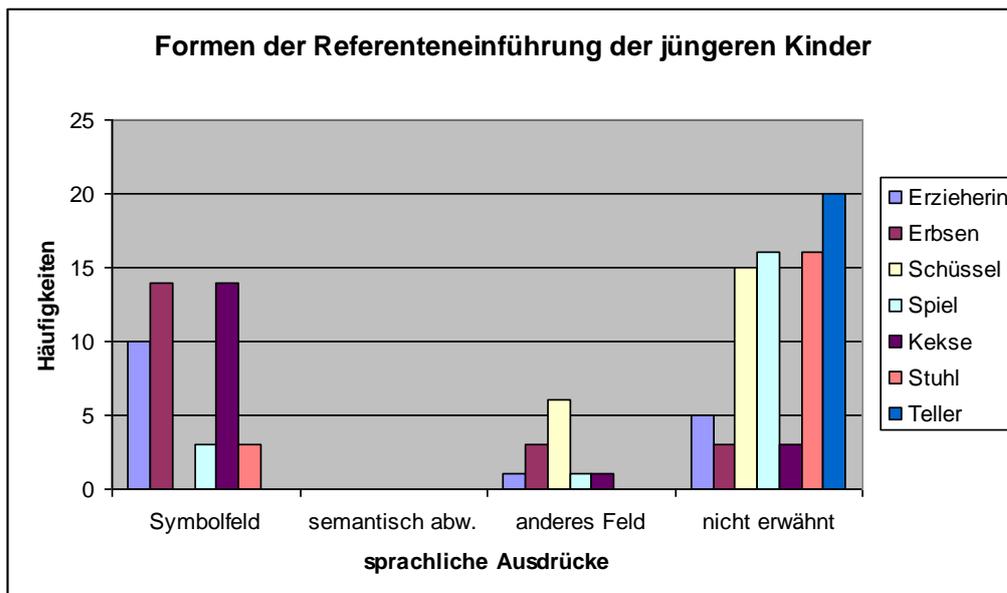


Abb. 13: Formen der Referenteneinführung der sprachlich parallelisierten Kinder

Dieses Diagramm veranschaulicht, dass die jüngeren Kinder keine semantisch abweichenden Formen verwenden. Hier zeigt sich, dass die Kinder von allen überprüften Formen die Ausdrücke aus dem Symbolfeld am häufigsten verwenden. Dabei werden „Erbsen“, „Kekse“ und die „Erzieherin“ durch diese besonders häufig eingeführt. Die „Schüssel“ wird auch von den jüngeren Kindern häufig durch Ausdrücke aus anderen Feldern eingeführt. Der „Teller“ wird von keinem eingeführt.

Im Vergleich mit den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern bleiben deutlich häufiger Referenten unerwähnt, insbesondere solche, die nicht so dringend für die Erzählung erwähnt werden müssen wie „Schüssel“, „Spiel“, „Stuhl“, „Teller“.

Referenten	Erzieherin	Erbsen	Schüssel	Spiel	Kekse	Stuhl	Teller	Gesamt
Symbolfeld	14	13	3	9	21	12	0	72
semantisch abw.	0	2	0	0	0	0	1	3
anderes Feld	2	1	9	1	0	1	0	14
nicht erwähnt	1	6	10	12	0	9	21	59

Tab. 68: Häufigkeitsvergleich der Referenteneinführung der Kinder mit SSES

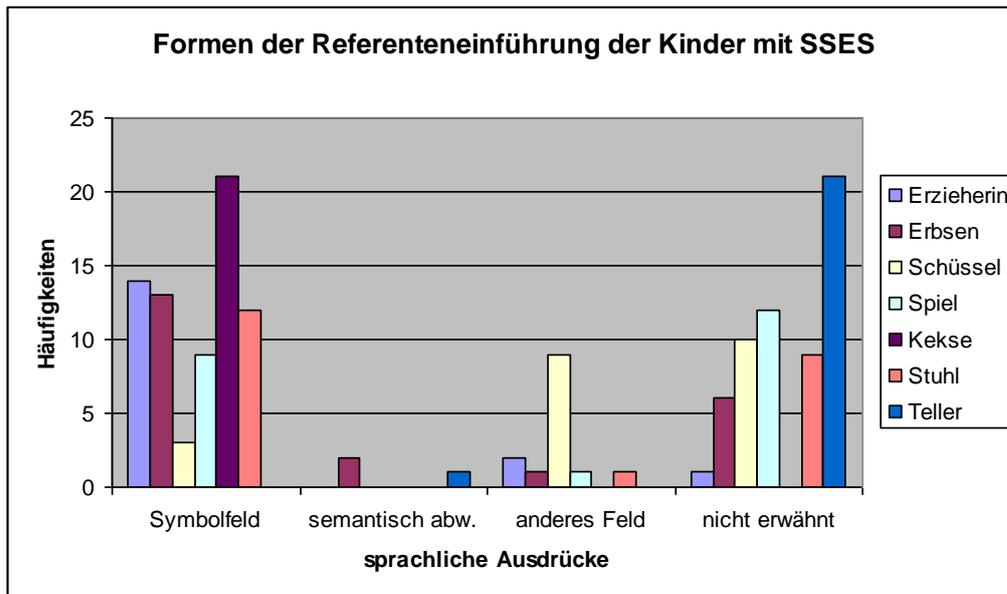


Abb. 14: Formen für die Referenteneinführungen der Kinder mit SSES

Die Kinder mit SSES verwenden von allen drei Kindergruppen am häufigsten Symbolfeldausdrücke, um Referenten einzuführen. Semantisch abweichende Formen verwenden sie ebenso häufig wie die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder. Damit zeigen sie hier keine semantischen Auffälligkeiten. Allerdings verwenden sie auch von allen drei Gruppen am häufigsten grammatisch unangemessene Formen der Referenteneinführung (anderes Feld). Insbesondere trifft dies wieder auf die ‚Schüssel‘ zu, wie bei den anderen Gruppen auch schon beschrieben. Die Kinder mit SSES zeigen bezüglich der Verwendung von Ausdrücken aus anderen Feldern eine Häufigkeit, die knapp über dem Wert der jüngeren Kinder liegt, aber deutlich über dem der sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder.

In der Häufigkeit der nicht erwähnten Referenten liegen die Kinder mit SSES zwischen den beiden anderen Gruppen.

Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen sich in:

- der Häufigkeit der Erstnennung der Erzieherin durch das Kind
- der Häufigkeit der Erstnennung des Stuhls durch das Kind.

Die Verteilung der erwarteten und beobachteten Häufigkeiten für die Einführung der ‚Erzieherin‘ durch das Kind wird anhand der Kreuztabelle vorgenommen.

Erzieherin		sprachl. unauff. 6J.	Sprachl. parallel. Kinder	SSES	Gesamt
nicht genannt	Anzahl	0	5	1	6
	Erwartete Anzahl	2,0	2,0	2,1	6,0
anderes Feld	Anzahl	0	1	2	3
	Erwartete Anzahl	1,0	1,0	1,0	3,0

Symbolfeld	Anzahl	16	10	14	40
	Erwartete Anzahl	13,1	13,1	13,9	40,0
Gesamt	Anzahl	16	16	17	49
	Erwartete Anzahl	16,0	16,0	17,0	49,0

**Tab. 69: Erstnennung der „Erzieherin“ für die drei Gruppen**

Der Chi-Quadrat-Wert liegt bei 10,49 (mit  $df = 4$ ), so dass ein Zusammenhang angenommen werden kann. Die Signifikanz des Chi-Quadrat-Tests liegt bei  $p=0,033$ , so dass diese Abweichungen auch für die Grundgesamtheit angenommen werden können. Die Stärke des Zusammenhangs liegt zwischen 0,32 und 0,42 (Cramer-V und Kontingenzkoeffizient).

Für die Erstnennung des „Stuhls“ zeigt die Kreuztabelle, dass mit dieser beobachteten Häufigkeitsverteilung (s.o.) Abweichungen von den erwarteten Häufigkeiten vorliegen. Der Chi-Quadrat-Wert von 12,20 (mit  $df = 4$ ) spiegelt diese Abweichungen wieder und lässt einen Zusammenhang vermuten.

<b>Stuhl</b>		<b>sprachl. unauff. 6J.</b>	<b>Sprachlich. Parallel. Kinder</b>	<b>SSES</b>	<b>Gesamt</b>
nicht genannt	Anzahl	8	16	9	33
	Erwartete Anzahl	10,1	10,6	12,3	33,0
anderes Feld	Anzahl	3	0	1	4
	Erwartete Anzahl	1,2	1,3	1,5	4,0
Symbolfeld	Anzahl	7	3	12	22
	Erwartete Anzahl	6,7	7,1	8,2	22,0
Gesamt	Anzahl	18	19	22	59
	Erwartete Anzahl	18,0	19,0	22,0	59,0

**Tab. 70: Erstnennung des „Stuhls“ für die drei Gruppen**

Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 1,6% lässt sich diese auch in der Grundgesamtheit finden. Die Stärke des Zusammenhangs liegt zwischen 0,322 und 0,414 (Cramer-V und Kontingenzkoeffizient).

Die Gruppen können des Weiteren dahin gehend unterschieden werden, welche Art der sprachlichen Ausdrücke sie für die Erstnennung häufig verwenden. Hier interessiert insbesondere die Erstnennung mithilfe von Ausdrücken aus dem Symbolfeld.

Mithilfe der Kreuztabelle (Tab. 69) wird deutlich, dass viele der jüngeren Kinder zweimal pro Erzählung Symbolfeldausdrücke für Referenteneinführungen verwenden. Damit liegen sie für diese Häufigkeit deutlich über den Erwartungen. Für größere Häufigkeiten liegen sie allerdings darunter. Für die Kinder mit SSES zeigt sich ein

ähnlicher Effekt. Viele dieser Kinder verwenden dreimal pro Erzählung Symbolfeldausdrücke in genannter Funktion und liegen in dieser Häufigkeitskategorie über den Erwartungen, in den anderen darunter. Die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder zeigen unterschiedliche Häufigkeiten, sie äußern häufiger drei- oder viermal Symbolfeldausdrücke und liegen in diesen Bereichen über den Erwartungen.

Erstnennung Symbolf.		sprachl. unauff. 6J.	Sprachl. parallel. Kinder	SSES	Gesamt
0	Anzahl	0	1	1	2
	Erwartete Anzahl	,6	,7	,7	2,0
1	Anzahl	0	4	0	4
	Erwartete Anzahl	1,2	1,4	1,4	4,0
2	Anzahl	2	10	3	15
	Erwartete Anzahl	4,4	5,2	5,4	15,0
3	Anzahl	7	4	10	21
	Erwartete Anzahl	6,2	7,2	7,6	21,0
4	Anzahl	7	2	5	14
	Erwartete Anzahl	4,1	4,8	5,0	14,0
5	Anzahl	2	0	2	4
	Erwartete Anzahl	1,2	1,4	1,4	4,0
6	Anzahl	0	0	1	1
	Erwartete Anzahl	,3	,3	,4	1,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

**Tab. 71: Erstnennung mithilfe von Symbolfeldausdrücken für alle drei Gruppen**

Diese Abweichungen werden auch im Chi-Quadrat Wert von 25,29 (mit  $df = 12$ ) deutlich. Er lässt einen Zusammenhang vermuten, der mit einer geringen Irrtumswahrscheinlichkeit von 1,4% auch in der Grundgesamtheit vermutet werden kann. Die Stärke des Zusammenhangs liegt mit Cramer-V bei 0,455 und dem Kontingenzkoeffizienten bei 0,541.

*Referenteneinführung mit indefinitem Artikel bzw. ohne Artikel*

Zur Bewertung der grammatischen Angemessenheit der Einführung von Personen und Objekten, die als unbekannt unterstellt werden, muss auch die Artikelverwendung mit berücksichtigt werden. Im Deutschen werden unbekannte Referenten mithilfe des indefiniten Artikels in den Diskurs eingeführt.

In den beiden Gruppen der sechsjährigen Kinder verwenden insgesamt je 5 Kinder einen indefiniten Artikel zur Referenteneinführung, in der Gruppe der jüngeren Kinder nur eines.

Hier lassen sich aufgrund der geringen Häufigkeiten keine zuverlässigen Abweichungen ermitteln. Der Chi-Quadrat-Wert liegt bei 5,69 (mit  $df = 4$ ) und ist damit zu klein, um zuverlässig einen Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit anzunehmen.

Referenten im Plural werden ohne Artikel eingeführt. Die sechsjährigen Kinder ohne sprachliche Auffälligkeiten verwenden siebenmal für die Referenteneinführung im Plural keinen Artikel, die Kinder mit SSES achtmal und die jüngeren Kinder nur dreimal. Die Abweichungen von den statistischen Erwartungen bezüglich der Häufigkeiten sind etwas deutlicher als für die Artikelverwendung im Singular. Dies zeigt auch der Chi-Quadrat-Wert, der nun etwas höher bei 8,81 (mit  $df = 4$ ) liegt.

Referenteneinf. o. A.		sprachl. unauff. 6J.	Sprachl. parallel. Kinder	SSES	Gesamt
0	Anzahl	11	18	14	43
	Erwartete Anzahl	12,7	14,8	15,5	43,0
1	Anzahl	7	3	5	15
	Erwartete Anzahl	4,4	5,2	5,4	15,0
2	Anzahl	0	0	3	3
	Erwartete Anzahl	,9	1,0	1,1	3,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

Tab. 72: Referenteneinführung ohne Artikel im Vergleich der drei Gruppen

Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 6,6% (nach dem Chi-Quadrat-Test) kann ein Zusammenhang für diese Abweichung angenommen werden. Mit Cramer-V von 0,269 und einem Kontingenzkoeffizienten von 0,355 ist der Zusammenhang von mittlerer Stärke.

Das Verhältnis der Anzahl der korrekten Einführungen zur Gesamtzahl aller Einführungen zeigt im Gruppenvergleich zwar einen Chi-Quadrat-Wert von 20,84 (mit  $df = 16$ ). Allerdings lässt sich anhand des Chi-Quadrat-Tests vermuten, dass diese Abweichungen auch ohne Zusammenhang der Variablen auftreten ( $p = 0,185$ ).

Mithilfe dieses Items können also im Folgenden keine weiteren Gruppenunterschiede mehr ermittelt werden.

### 9.3.2 Referentenfortführung:

Für die Referentenfortführung bestehen folgende Hypothesen:

- *Referentenfortführungen sind bei Kindern mit SSES häufiger inkorrekt und zwar in der Form, dass die Proformen entweder grammatisch falsch markiert sind,*

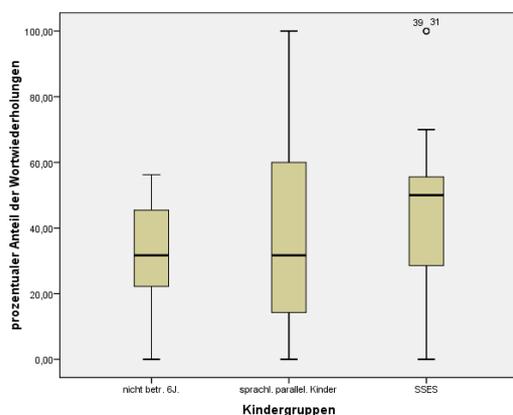
*Referenten nicht eindeutig gefunden werden können, kein Referent erkennbar ist oder die Proform ausgelassen wird (Kapitel 5).*

- *Kinder mit SSES verwenden, wenn sie Proformen einsetzen, häufiger Demonstrativa als Pronomen.*
- *Jüngere Kinder verwenden zunächst nominale Formen für die Referentenfortführung. Diese beziehen sich zunächst primär auf belebte Objekte.*
- *Wenn jüngere Kinder Proformen verwenden, beziehen sie diese zunächst auf angrenzende Äußerungen (vgl. Kapitel 4).*
- *Einen Wechsel der Referenz mithilfe von Nominalformen können erst die sechsjährigen Kinder anzeigen (vgl. Kapitel 4).*

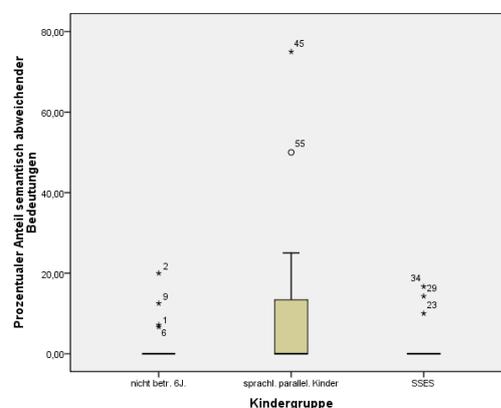
Im Folgenden soll es um die Referentenfortführung gehen. Diese wird in Prozent angegeben, um den Anteil der Art der Referentenfortführung an allen hier untersuchten Arten zu verdeutlichen.

Die nachstehenden Boxplots veranschaulichen die Zentralmaße sowie die Verteilung der Werte, so dass die Streuungen deutlich werden. Die jüngeren Kinder zeigen für die Wortwiederholungen, die semantisch abweichenden Bedeutungen, Demonstrativa und Numeralia die größte Streuung aller drei Gruppen. Die sechsjährigen unauffälligen Kinder zeigen bei den Personalpronomen und den Lokaldeixis eine sehr große Streuung. Die Kinder mit SSES zeigen eine große Streuung bei der Lokaldeixis.

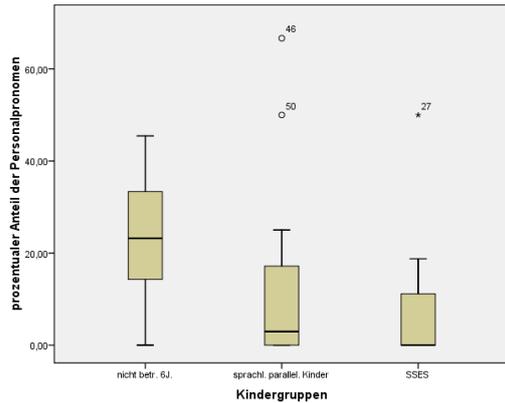
Umgekehrt zeigen sich bei den semantisch abweichenden Bezeichnungen und den Numeralia auffällig viele Häufungen um den Median, insbesondere für die beiden älteren Kindergruppen.



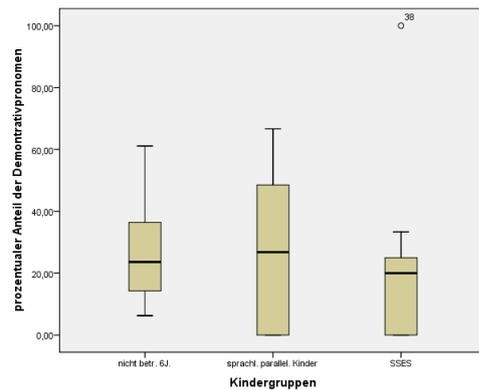
**Abb. 15: prozentualer Anteil der Wortwiederholungen an allen Arten der Referentenfortführungen**



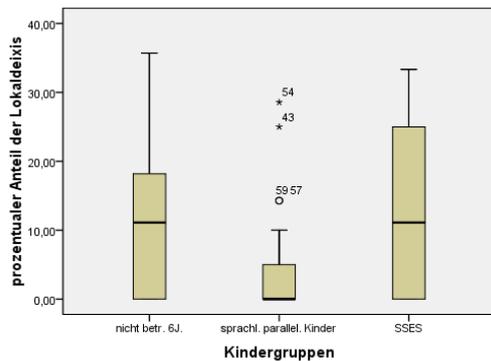
**Abb. 16: prozentualer Anteil semantisch abweichender Bedeutungen an allen Arten der Referentenfortführungen**



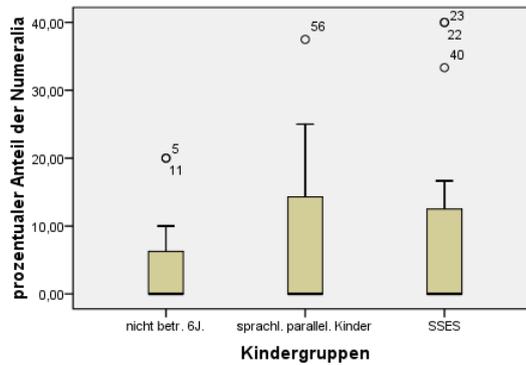
**Abb. 17: prozentualer Anteil der Personalpronomen an allen Arten der Referentenfortführungen**



**Abb. 18: prozentualer Anteil der an allen Arten Demonstrativpronomen der Referentenfortführungen**



**Abb. 19: prozentualer Anteil der Lokaldeixis an allen Arten der Referentenfortführungen**



**Abb. 20: prozentualer Anteil der Numeralia an allen Arten der Referentenfortführungen**

Um die Streuung nicht gleich stark in der Mittelwertberechnung zu gewichten, werden M-Schätzer (nach Hampel in: Brosius 2008) berechnet. Insbesondere sollen Überschätzungen der Leistungen der jüngeren Kinder vermieden werden, indem die Ausreißer in den oberen Leistungsbereich nicht gleich gewichtet werden mit den Werten, die nah am Mittelwert liegen. Für die Items, bei denen eine besondere Häufung der Werte um den Median vorliegt, können keine M-Schätzer berechnet werden. Hier werden weiterhin die Mittelwerte (in Klammern angegeben) verglichen.

M-Schätzer	sechsjährige	Sprachl. parallel.	Kinder mit SSES
Wortwiederholung	<b>32,65</b>	35,53	<b>47,70</b>
Semantisch abw. Bedeutung	(2,57)	(10,34)	(1,95)
Personalpronomen	22,80	2,59	<b>(7,40)</b>
Demonstrativa	<b>24,40</b>	25,61	<b>17,34</b>
Lokaldeixis	9,95	(4,61)	12,01
Numeralia	(3,52)	(7,56)	(7,62)

**Tab. 73: M-Schätzer- und Mittelwertvergleich für die Arten der Referentenfortführungen im Gruppenvergleich**

Die M-Schätzer liegen alle etwas unter den Mittelwerten, die Hauptunterschiede zwischen den Gruppen sind jedoch so groß, dass sie trotzdem deutlich hervortreten.

Ein Vergleich der M-Schätzer (und ggf. Mittelwerte) von den prozentualen Anteile, die die Arten der Referentenfortführung an der Gesamtheit aller verwendeten Arten einnehmen, zeigt, dass die Kinder mit SSES zu fast 50% Referentenfortführungen über Wortwiederholungen vornehmen. Die Verwendung von Personalpronomen macht hingegen nur einen Anteil von 7,4 % aus. Eine deutlich andere Verteilung zeigt sich bei den gleichaltrigen Kindern ohne sprachliche Auffälligkeiten. Sie verwenden deutlich weniger Wortwiederholungen für Referentenfortführungen und dafür einen wesentlich höheren Anteil an Personalpronomen, gut 20%.

Nach der Berechnung der M-Schätzer zeigt sich ein deutlicherer Unterschied in der anteiligen Verwendung der Demonstrativa. Der M-Schätzer der Kinder mit SSES weist nun einen größeren Abstand zu den M-Schätzern der anderen beiden Gruppen auf. Sie verwenden weniger Demonstrativa als die anderen beiden Gruppen.

Im Folgenden wird überprüft, ob die hier relevanten Häufigkeitsverteilungen von Wiederholungen, Personalpronomen und Demonstrativa statistisch haltbar die drei Gruppen trennen.

Für einen Mittelwertvergleich bezüglich der anteiligen Verwendung von *Wortwiederholungen* wird die einfaktorielle ANOVA durchgeführt (mit Wortwiederholungen als unabhängiger Variable und Gruppe als fester Faktor). Zur Feststellung der Gleichheit der Varianzen in den Gruppen wird zunächst der Levene-Test berechnet. Hier zeigt sich für die Wortwiederholungen bei einem F-Wert von 3,509 eine Signifikanz von  $p=0,037$ . Damit ergibt sich eine Wahrscheinlichkeit von 3,7%, zu der die Varianzen in den Kindergruppen auch in der Grundgesamtheit zu finden sind. Aufgrund dieses Ergebnisses können mithilfe der ANOVA keine eindeutigen Aussagen zu Varianzen zwischen den Gruppen und zur Übertragbarkeit der Gruppenunterschiede auf die Grundgesamtheit mehr berechnet werden.

Für die *Pronomenverwendung* zeigt sich in der Kreuztabelle, dass die oben aufgezeigten Häufigkeitsverteilungen Abweichungen von den erwarteten Werten ergeben.

Personalpronomen (Häufigkeiten)		sprachl. unauff. 6J.	Sprachl. parallel. Kinder	SSES	Gesamt
,00	Anzahl	3	11	12	26
	Erwartete Anzahl	7,7	9,0	9,4	26,0
1,00	Anzahl	2	8	8	18
	Erwartete Anzahl	5,3	6,2	6,5	18,0
2,00	Anzahl	3	2	1	6
	Erwartete Anzahl	1,8	2,1	2,2	6,0
3,00	Anzahl	4	0	1	5
	Erwartete Anzahl	1,5	1,7	1,8	5,0
4,00	Anzahl	4	0	0	4
	Erwartete Anzahl	1,2	1,4	1,4	4,0
5,00	Anzahl	1	0	0	1
	Erwartete Anzahl	,3	,3	,4	1,0
8,00	Anzahl	1	0	0	1
	Erwartete Anzahl	,3	,3	,4	1,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

Tab. 74: Häufigkeitsvergleich der Verwendung von Personalpronomen in den drei Gruppen

Der Chi-Quadrat-Wert liegt bei 29,20 (mit  $df = 12$ ) und spiegelt damit diese Abweichungen wieder. Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 4% im Chi-Quadrat-Test kann diese Abweichung in Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit angenommen werden. Die Stärke des Zusammenhangs liegt mit Cramer-V bei 0,489 und dem Kontingenzkoeffizienten bei 0,569 und ist damit stark ausgeprägt.

Betrachtet man die Verwendung der *Pronomen* für die Referentenfortführung der ‚Erzieherin‘, für die sie im Stuhlkreisgeschehen besonders erwartbar ist, zeigen sich Abweichungen von den erwarteten Häufigkeiten. Sechsjährige Kinder ohne sprachliche Auffälligkeiten zeigen die Pronomenverwendung in höheren Häufigkeitskategorien öfter als erwartbar. Für die jüngeren Kinder und die Kinder mit SSES ist dies genau umgekehrt. Sie verwenden Pronomen eher in den geringen Häufigkeitskategorien.

Pronomen Erzieherin (Häufigkeiten)	für	Anzahl	sprachl. unauff. 6J.	Jüngere Kinder	SSES	Gesamt
0	Anzahl	3	14	13	30	
	Erwartete Anzahl	8,9	10,3	10,8	30,0	
1	Anzahl	3	6	7	16	
	Erwartete Anzahl	4,7	5,5	5,8	16,0	
2	Anzahl	3	1	1	5	
	Erwartete Anzahl	1,5	1,7	1,8	5,0	
3	Anzahl	4	0	1	5	
	Erwartete Anzahl	1,5	1,7	1,8	5,0	
4	Anzahl	3	0	0	3	
	Erwartete Anzahl	,9	1,0	1,1	3,0	
5	Anzahl	1	0	0	1	
	Erwartete Anzahl	,3	,3	,4	1,0	
8	Anzahl	1	0	0	1	
	Erwartete Anzahl	,3	,3	,4	1,0	
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61	
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0	

**Tab. 75: Häufigkeitsvergleich in der Verwendung von Personalpronomen für die Erzieherin in den drei Gruppen**

Der Chi-Quadrat-Wert liegt hier bei 27,13 (mit  $df = 12$ ). Der Signifikanzwert nach dem Chi-Quadrat-Test zeigt für  $p$  einen Wert von 0,007. Die Stärke des Zusammenhangs liegt nach Cramers-V bei 0,472 und nach dem Kontingenzkoeffizienten bei 0,555.

Damit kann für die Pronomenverwendung für die Erzieherin ein Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit angenommen werden.

Für die weitere Analyse interessant ist neben der Fortführung belebter Referenten die unbelebter Referenten.

Daher wird die Fortführung der ‚Keksé‘, die von allen drei Kindergruppen genannt werden, in den Blick genommen. Somit kann ausgeschlossen werden, dass Gruppenunterschiede dadurch zustande kommen, dass der Referent gar nicht fortgeführt wird. Unterschiede sollten sich also hier nur durch die Art der Fortführung zeigen.

Die Fortführung mit *Demonstrativa* schien mithilfe der M-Schätzer Gruppenunterschiede zu zeigen. Daher wird die Fortführung der ‚Keksé‘ mit *Demonstrativa* untersucht.

Mithilfe der Kreuztabelle lassen sich insbesondere Abweichungen der Kinder mit SSES zeigen. Sie verwenden über die statistisch ermittelten Erwartungen hinaus häufiger

Demonstrativa in höheren Häufigkeitskategorien. Die anderen beiden Gruppen verwenden Demonstrativa nur in geringerem Umfang.

Fortführung Kekse mit Demonstrativa (Häufigkeiten)		sprachl. unauff. 6J.	Jüngere Kinder	SSES	Gesamt
		0	Anzahl	10	14
	Erwartete Anzahl	10,9	12,7	13,3	37,0
1	Anzahl	8	5	1	14
	Erwartete Anzahl	4,1	4,8	5,0	14,0
2	Anzahl	0	0	6	6
	Erwartete Anzahl	1,8	2,1	2,2	6,0
3	Anzahl	0	1	2	3
	Erwartete Anzahl	,9	1,0	1,1	3,0
7	Anzahl	0	1	0	1
	Erwartete Anzahl	,3	,3	,4	1,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

**Tab. 76: Häufigkeitsvergleich in der Verwendung von Demonstrativa für die Kekse in den drei Gruppen**

Hier zeigt der Chi-Quadrat einen Wert von 21,29 (mit  $df = 8$ ), so dass ein Zusammenhang angenommen werden kann. Die Irrtumswahrscheinlichkeit liegt bei  $p=0,006$ . Der Zusammenhang wird daher auf die Grundgesamtheit übertragen. Die Stärke des Zusammenhangs kann mit Cramer-V mit 0,418 und mit dem Kontingenzkoeffizienten mit 0,509 angegeben werden. Damit besteht ein recht starker Zusammenhang.

Als weiteres wichtiges gruppenunterscheidendes Merkmal für die Referenz wurde die lokale Verankerung angenommen. Daher soll hier auf die Verwendung der Lokaldeiktika in den drei Gruppen eingegangen werden. Die jüngeren Kinder zeigen wenig Lokaldeiktika und diese auch nur in niedrigen Häufigkeitskategorien und liegen damit über den Erwartungen. Für die höheren Kategorien liegen sie folglich darunter. Die Kinder mit SSES verwenden in ähnlichen Häufigkeiten höhere und niedrige Kategorien. Sie liegen in den höheren Kategorien über den erwarteten Häufigkeiten. Die sechsjährigen Kinder ohne sprachliche Auffälligkeiten zeigen eine Varianz in der Verwendung. Sie verwenden oft Lokaldeixis in niedrigen Häufigkeitskategorien, aber auch vereinzelt in hohen.

<b>Lokaldeixis (Häufigkeiten)</b>		<b>nicht betr. 6J.</b>	<b>Jüngeren Kinder</b>	<b>SSES</b>	<b>Gesamt</b>
,00	Anzahl	5	16	10	31
	Erwartete Anzahl	9,1	10,7	11,2	31,0
1,00	Anzahl	6	4	3	13
	Erwartete Anzahl	3,8	4,5	4,7	13,0
2,00	Anzahl	5	1	4	10
	Erwartete Anzahl	3,0	3,4	3,6	10,0
3,00	Anzahl	1	0	4	5
	Erwartete Anzahl	1,5	1,7	1,8	5,0
4,00	Anzahl	0	0	1	1
	Erwartete Anzahl	,3	,3	,4	1,0
5,00	Anzahl	1	0	0	1
	Erwartete Anzahl	,3	,3	,4	1,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

**Tab. 77: Häufigkeitsvergleich in der Verwendung von Lokaldeixis in den drei Gruppen**

Der Chi-Quadrat-Wert liegt bei 18,46 (mit  $df = 10$ ). Damit zeigt er an, dass einige Abweichungen vorliegen, ist aber nicht besonders hoch. Mit dem Chi-Quadrat-Test kann eine Signifikanz von  $p=0,048$  errechnet werden. Damit lässt sich der Zusammenhang auch für die Grundgesamtheit annehmen. Der Zusammenhang ist nach Cramer-V (0,389) und dem Kontingenzkoeffizienten (0,482) von mittlerer Ausprägung.

#### *Vollständige Referenz*

Im Folgenden wird die Beziehung zwischen der verwendeten Proform und dem Referenten überprüft.

<b>Mittelwert (absoluten Zahlen)</b>	<b>sechsjährige</b>	<b>Jüngere Kinder</b>	<b>Kinder mit SSES</b>
eindeutiger Referent	<b>6,61</b>	2,86	<b>4,32</b>
Uneindeutiger Referent	<b>0,94</b>	0,24	<b>0,32</b>
Kein Referent erkennbar	0,72	0,24	<b>0,41</b>
Auslassung	<b>0,17</b>	0,38	<b>0,50</b>

**Tab. 78: Mittelwertvergleich zur Vollständigkeit der Referenz in den drei Gruppen**

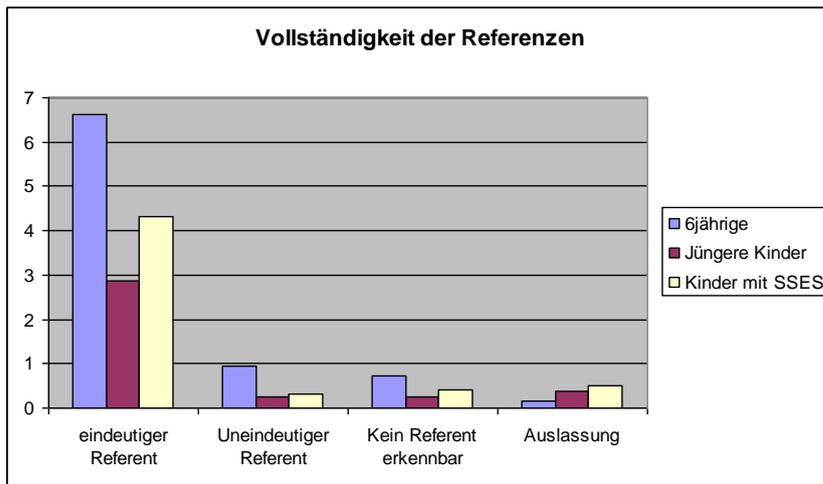


Abb. 21: Mittelwertvergleich für die Vollständigkeit der Referenz in den drei Gruppen

Der Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder im Mittel am häufigsten eindeutige Referenten verwenden. Die jüngeren Kinder zeigen hier den geringsten Mittelwert. Uneindeutige Referenten werden insgesamt sehr selten verwendet. Allerdings zeigen auch hier die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder den höchsten Mittelwert. Diese Kinder setzen aber auch die meisten Pronomen ein, so dass sie die anspruchsvolleren Formen der Referentenfortführung wählen, die auch fehleranfälliger ist. Die Kinder mit SSES verwenden besonders häufig Wortwiederholungen, so dass hier keine Uneindeutigkeiten auftreten können. Ähnliches zeigt sich bei dem Fall, dass kein Referent erkennbar ist, auf den sich die verwendete Proform beziehen könnte.

Die Auslassung von Proformen geschieht insgesamt sehr selten, am häufigsten jedoch bei den Kindern mit SSES.

Um die bis hierher analysierten Arten der Referentenfortführung besser interpretieren zu können, wird nun überprüft, wie hoch der Anteil der eindeutigen Referenzformen an allen relevanten Äußerungen ist. Ein Wert um 1 bedeutet, dass der Anteil der eindeutigen Referenz mit der Anzahl der relevanten Äußerungen übereinstimmt. Dies ist ein Hinweis auf eine sehr dichte Vertextung der einzelnen Äußerungen.

Eindeutige Referenz / relevante Äußerungen	Sechsjährige, unauffällige Kinder	Sprachl. parallel. Kinder	Kinder mit SSES
Mittelwert	0,6163	0,33	0,47
Standardabweichung	0,22	0,255	0,34

Tab. 79: Vertextung mithilfe eindeutiger Referenz im Mittelwertvergleich für die drei Gruppen

Im Vergleich der Mittelwerte zeigen die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder den höchsten Mittelwert und damit die beste Vertextung mithilfe von Referenzherstellung. Die Kinder mit SSES zeigen den zweithöchsten Mittelwert, allerdings auch die größte Standardabweichung.

Für diesen Kohäsionsindex kann mithilfe der einfaktoriellen ANOVA ein Mittelwertvergleich vorgenommen werden (mit der eindeutigen Referenz als unabhängiger Variable und Gruppe als fester Faktor). Wie für den Informationsindex (oben) wird hier auch zunächst die Varianzhomogenität in den Gruppen mithilfe des Levene-Tests ermittelt. Dieser ergibt bei einem F-Wert von 1,513 eine Signifikanz von 0,229. Damit kann eine Gleichheit der Fehlervarianzen angenommen werden. In der ANOVA ergibt sich eine Signifikanz von 0,009, so dass sich die für den Kohäsionsindex festgestellten Gruppenunterschiede mit sehr geringer Irrtumswahrscheinlichkeit auf die Grundgesamtheit übertragen lassen.

Mithilfe des Post-Hoc-Tests nach Scheffé wird untersucht, zwischen welchen Gruppen sich die Mittelwerte unterscheiden.

Gruppe	Gruppe	Signifikanz
SSES	Nicht betroffene sechsjährige	0,290
	Jünger Kinder	0,236

**Tab. 80: Scheffé für den Kohäsionsindex**

Die Mittelwerte der Kinder mit SSES unterscheiden sich von keinen Mittelwerten der beiden anderen Gruppen signifikant. Der Gruppenmittelwert der Kinder mit SSES liegt genau zwischen den Gruppenmittelwerten der anderen beiden Gruppen, so dass keine große Differenz zwischen diesen besteht. Der Levene-Test zeigt zudem, dass die Varianz in den Gruppen nur mit einer noch relativen hohen Irrtumswahrscheinlichkeit in der Grundgesamtheit zu finden ist. Das heißt umgekehrt, dass auch angenommen werden kann, dass die Varianzen in den Gruppen höher sind, als für die Grundgesamtheit angenommen werden kann.

Vergleicht man jedoch die Mittelwerte der sechsjährigen sprachunauffälligen Kinder mit denen der Kinder mit SSES, deren grammatische Fähigkeiten Phase III bzw. IV nach Clahsen entsprechen mithilfe der einfaktoriellen ANOVA, dann zeigt sich ein signifikanter Gruppenunterschied (f-Wert=6,62, p=0,015).

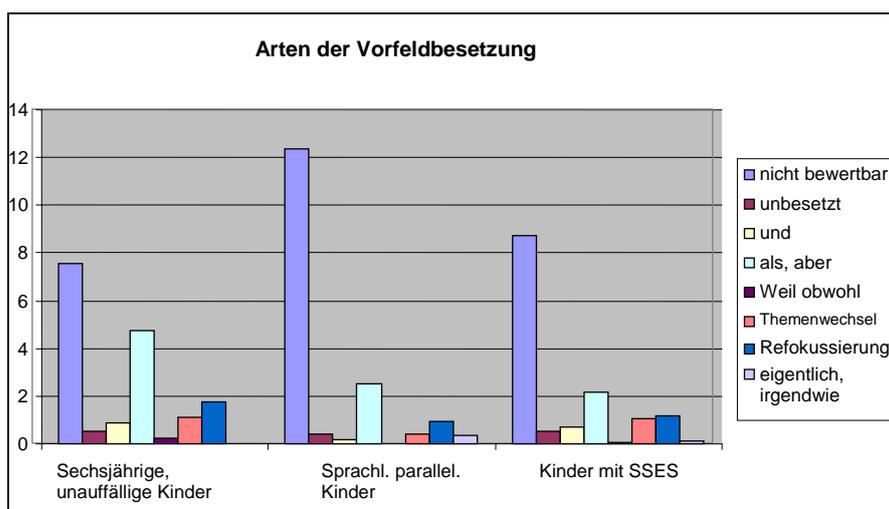
### **9.3.3 Vergleich der Arten der Vorfelddbesetzung**

Für Satzverbindungen bestehen folgende Hypothesen:

- *Kinder mit SSES verwenden seltener Mittel zur Herstellung von Kohäsion als ihre sprachlich unauffälligen Peers (vgl. Kapitel 5).*

- *Jünger Kinder verwenden wörtliche Wiederholungen, um interclausale Verbindungen herzustellen.*
- *Die Herstellung interclausaler Verbindungen über die Satzstellung gelingt erst den beiden sechsjährigen Kindergruppen, da sie erst dazu in der Lage sind, eine variable Besetzung der ersten Position im Satz (Prä-V2) vorzunehmen und statt der üblichen unmarkierten Verwendung thematischer Elemente in dieser Position eine Kontrastierung durch die Verwendung neuer Informationen in dieser Position vorzunehmen (vgl Kapitel 4). Den Kindern mit SSES wird aber aufgrund ihrer eingeschränkten sprachstrukturellen Fähigkeiten gerade die flexible Prä-V2 Besetzung schwer fallen (vgl. Kapitel 1).*

Ein Vergleich der Mittelwerte in den Arten der Vorfeldbesetzung für die drei Gruppen zeigt, dass die hervorstechendsten Unterschiede für die Kategorien „unbesetzt“ und „temporaler oder adversativer Kontrast“ auftreten. Dies veranschaulicht das nachstehende Diagramm.



**Abb. 22: Arten der Vorfeldbesetzung im Gruppenvergleich**

Die Vorfeldbesetzung „nicht bewertbar“, tritt z. B. auf, weil es kein finites Verb gibt wie in elliptischen Antworten. Ein Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass bei den jüngeren Kindern mit sehr großer Häufigkeit eine nicht bewertbare Vorfeldanalyse vorkommt. Die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder zeigen dies nur etwa halb so häufig. Die Kinder mit SSES liegen mit ihrem Mittelwert etwas über dem der sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder.

Die Vorfeldbesetzung durch einen temporalen oder adversativen Kontrast (als, aber) tritt am häufigsten bei den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern auf. Die Mittelwerte der jüngeren Kinder und der Kinder mit SSES liegen sehr nahe beieinander. Allerdings zeigen die Kinder mit SSES eine geringere Streuung, so dass die gezeigte

Häufigkeit auf mehr dieser Kinder zutrifft als bei den jüngeren Kindern. Hier ist die Streuung sogar größer als der Mittelwert.

Bei einer Überprüfung aller Arten der Vorfelddbesetzung durch die Berechnung des Chi-Quadrat-Wertes und des Chi-Quadrat-Tests ergibt sich nur für die Besetzung durch Temporaldeixis oder Adversativ, ein aussagekräftiges Ergebnis.

Der Chi-Quadrat-Wert ist mit 41,77 (mit  $df = 20$ ) recht hoch und zeigt damit deutliche Abweichungen von den statistisch erwarteten Häufigkeiten. Mit  $p=0,003$  kann mit geringer Irrtumswahrscheinlichkeit für diese Abweichungen ein Zusammenhang auf die Grundgesamtheit übertragen werden. Die Stärke des Zusammenhangs liegt mit Cramer-V bei 0,585 und der Kontingenzkoeffizient bei 0,638. Damit kann von einem recht starken Zusammenhang ausgegangen werden.

#### *Vorfelddbesetzung und Inhaltsproduktion*

Für die Vorfelddbesetzungsarten der Kategorien „unbesetzt“, „temporaler oder adversativer Kontrast“ und „Kausalität“ ist es aus inhaltlichen Gründen erwartbar, dass sie für die Realisierung bestimmter Inhalte verwendet werden. Hierfür soll ebenfalls in einem Gruppenvergleich ermittelt werden, ob es zwischen den Gruppen zu Unterschieden kommt.

In diesen Arten der Vorfelddbesetzung sind eben schon Gruppenunterschiede ermittelt worden.

Relevante Inhalte sind für diese Analyse die Inhalte, die auch in einer gewissen Häufigkeit in den Gruppen aufgetreten sind: *Setting*, *Missgeschick*, *Resultat*, *Konsequenz*, *innerer Plan*, *subjektive Erklärung für Missgeschick*, *subjektive Erklärung für Planänderung* und *Antizipation des Missgeschicks*, wobei hier nicht wesentlich ist, für welchen der beiden Vorfälle die Kategorien produziert wurden.

Für die Vorfelddbesetzung mit „und“ erreichen alle drei Gruppen nur geringe Mittelwerte. Die Inhaltskategorien „subjektive Erklärung für das Missgeschick“ und „subjektive Erklärung für die Planänderung“ werden von keinem Kind der drei Gruppen mit „und“ eingeleitet. Daher erscheinen sie hier auch nicht in der Tabelle. Mittelwertunterschiede scheinen für die Inhaltskategorien *Setting*, *Planbruch*, *Unwillkürlichkeit* und *Antizipation des Missgeschicks* vorzuliegen, wie aus nachstehender Tabelle ersichtlich wird.

Und	Sechsjährige, unauffällige Kinder		Sprachl. parallel. Kinder		Kinder mit SSES	
	Mittelwert	Sd	Mittelwert	Sd	Mittelwert	Sd.
Setting	0,06	0,24	0	0	0,14	0,35
Planbruch	0,11	0,32	0,1	0,3	0,32	0,65
Resultat	0,11	0,32	0,1	0,3	0,1	0,3
Konsequenz	0,17	0,38	0	0	0,1	0,4
Innerer Plan	0,06	0,24	0	0	0	0
Unwillkürlichkeit	0,11	0,32	0	0	0	0
Antizipation	0,11	0,32	0	0	0	0

Tab. 81: Mittelwertvergleiche für die Vorfelddbesetzung mit „und“ für die Inhaltskategorien

Mithilfe der Berechnungen des Chi-Quadrat-Wertes und -Tests können jedoch nur für die *Unwillkürlichkeit* und die *Antizipation* Zusammenhänge mit der Gruppenzugehörigkeit angenommen werden.

Für die Vorfelddbesetzung mit „und“ für die *Unwillkürlichkeit* zeigt sich ein Chi-Quadrat-Wert von 4,94 (mit  $df = 2$ ). Da dieser mit den Abweichungen zwischen vorgefundenen und erwartbaren Häufigkeiten korrespondiert, deutet dieser recht niedrige Chi-Quadrat-Wert auf eher geringe Abweichungen hin, was sich auch an den Mittelwerten zeigt. Diese Inhaltskategorie scheint in allen Gruppen nur recht selten mit dieser Vorfelddbesetzung aufzutreten. Damit müssen die hier entstandenen Abweichungen vorsichtig interpretiert werden. Mit einer Signifikanz im Chi-Quadrat-Test von  $p = 0,085$  kann ein angenommener Zusammenhang mit einer relativ hohen Irrtumswahrscheinlichkeit von 8% auf die Grundgesamtheit übertragen werden. Dieser Zusammenhang ist mit Werten von ca. 0,3 (Cramer-V und Kontingenzkoeffizient) nicht sehr hoch.

Die Vorfelddbesetzung mit „und“ für die *Antizipation des Missgeschicks* zeigt dieselben Werte im Chi-Quadrat, der Signifikanz und der Stärke des Zusammenhangs wie die Vorfelddbesetzung mit „und“ für die *Unwillkürlichkeit*.

Bei der Vorfelddbesetzung mit „abef“ bzw. mit temporaler Deixis zeigen sich insbesondere für das *Setting* und den *Planbruch* Gruppenunterschiede in den Mittelwerten. Die anderen Kombinationen treten entweder nur in sehr geringen Häufigkeiten auf oder zeigen nur geringe Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen, so dass mit ihnen keine zuverlässigen Gruppenunterschiede ermittelt werden können.

Als, aber (nPV3)	Sechsjährige, unauffällige Kinder		Sprachl. parallel. Kinder		Kinder mit SSES	
	Mittelwert	Sd	Mittelwert	Sd	Mittelwert	Sd.
Setting	0,78	0,81	0,19	0,51	<b>0,32</b>	0,57
Planbruch	<b>1,78</b>	1,12	0,62	0,92	<b>0,73</b>	1,08
Resultat	0,23	0,55	0,53	0,87	0,23	0,43
Konsequenz	1	0,77	1	1,01	0,59	0,96
Innerer Plan	0,06	0,24	0	0	0	0
Subj. Erkl. Missg.	0	0	0	0	0,05	0,21
Unwillkürlichkeit	0,11	0,32	0	0	0,05	0,21
Subj. Erkl. Planänder.	0,17	0,51	0	0	0	0
Antizipation	0,17	0,38	0	0	0	0

Tab. 82: Mittelwertvergleiche für die Vorfelddbesetzung mit „als“, „aber“ für die Inhaltskategorien

Die Vorfelddbesetzung mit „als“ bzw. „aber“ für das *Setting* zeigt einen Chi-Quadrat-Wert von 9,07 (mit  $df = 4$ ). Damit wird deutlich, dass Abweichungen von den erwarteten Häufigkeiten bestehen, diese aber nicht besonders hoch sind. Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5,9% können diese Abweichungen auf einen Zusammenhang hindeuten, der auch in der Grundgesamtheit vorgefunden werden kann. Der Zusammenhang ist von mittlerer Ausprägung (Cramer-V = 0,273, Kontingenzkoeffizient = 0,360).

Die Vorfelddbesetzung mit „als“ bzw. „aber“ für den *Planbruch* zeigt einen Chi-Quadrat-Wert von 17,88 (mit  $df = 8$ ) und damit deutlichere Abweichungen von den erwarteten Häufigkeiten als das *Setting*. Mit einer Signifikanz von  $p=0,022$  im Chi-Quadrat-Test kann der angenommene Zusammenhang auch für die Grundgesamtheit angenommen werden. Er zeigt eine mittlere Ausprägung mit Werten in Cramer-V und im Kontingenzkoeffizienten zwischen 0,33 und 0,35.

Die Vorfelddbesetzung mit „als“ bzw. „aber“ für die *Antizipation des Missgeschicks* zeigt einen Chi-Quadrat-Wert von 7,54 (mit  $df = 2$ ) und damit ebenfalls nur geringe Abweichungen von erwarteten Häufigkeiten, wie auch schon das *Setting*. Diese geringen Abweichungen können aber mit  $p=0,023$  für die Grundgesamtheit angenommen werden. Somit scheint ein Zusammenhang zwischen den beiden Variablen zu bestehen, der von mittlerer Stärke ist (Cramer-V = 0,352 und Kontingenzkoeffizient = 0,332).

Die Vorfelddbesetzung mit „weil“/„obwohl“ tritt nur sehr selten auf. Nur die sechsjährigen Kinder ohne sprachliche Auffälligkeiten verwenden diese Art überhaupt.

Mit einer Überprüfung mit Chi-Quadrat Berechnungen konnten keine statistisch relevanten Ergebnisse für diese Art der Vorfelddbesetzung mit jeglichen Inhaltskategorien ermittelt werden.

Statistisch relevante Ergebnisse für die bislang nicht untersuchten Arten der Vorfeldbesetzung in Kombination mit der Versprachlichung bestimmter Inhalte zeigen sich für die Vorfeldbesetzung für die Produktion des *Settings*, nämlich einmal mithilfe von Symbolfeldausdrücken und das andere Mal mithilfe von Proformen und darüber hinaus für die Vorfeldbesetzung zur Produktion der *Antizipation des Missgeschicks*.

Für die Vorfeldbesetzungen bei der Versprachlichung des *Settings* wurden Ausdrücke aus dem Symbolfeld verwendet. Nachstehende Tabelle verdeutlicht, dass diese Art der Vorfeldbesetzung für das Setting nur bei den beiden sechsjährigen Kindergruppen auftritt.

Ausdrücke für Themenwechsel im Setting	sprachl. unauff. Sechsjährige Kinder	sprachl. parallel. Kinder	SSES
Nicht vorhanden	11	21	14
vorhanden	7	0	8
Gesamt	18	21	22

**Tab. 83: Versprachlichung des Settings mit Ausdrücken für Themenwechsel im Vorfeld**

Mit einem Chi-Quadrat-Wert von 10,49 (mit  $df = 4$ ) zeigt sich eine deutliche Abweichung von den erwarteten Häufigkeiten. Damit kann ein Zusammenhang angenommen werden. Mit  $p=0,033$  lässt sich dieser auch für die Grundgesamtheit annehmen. Die Stärke des Zusammenhangs befindet sich mit Werten zwischen 0,3 und 0,39 (Cramer-V, Kontingenzkoeffizient) im mittleren Bereich.

Die Vorfeldbesetzung mit einer Proform zur Realisierung des *Settings* wird in ähnlicher Häufigkeitsverteilung von den drei Kindergruppen verwendet wie oben.

Pronomen für Setting	sprachl. unauff. Sechsjährige Kinder	sprachl. parallel. Kinder	SSES
Nicht vorhanden	11	21	14
vorhanden	8	1	7
Gesamt	18	21	22

**Tab. 84: Versprachlichung des Settings mit Pronomen im Vorfeld**

Ein Chi-Quadrat-Wert von 17,67 (mit  $df = 6$ ) zeigt wieder deutlich die Abweichungen von den erwarteten Häufigkeiten. Mit  $p=0,007$  kann dieser angenommene Zusammenhang auch auf die Grundgesamtheit übertragen werden. Die Stärke des Zusammenhangs ist mit Werten zwischen 0,38 und 0,47 von mittlerer Ausprägung (Cramer-V, Kontingenzkoeffizient).

Bezüglich der Anzahl der verwendeten *Nebensätze* zeigen die Mittelwerte zwischen den drei Kindergruppen insgesamt sehr wenig Varianz. Allerdings liegt der Mittelwert der sechsjährigen Kinder dreimal so hoch wie die der Kinder mit SSES und 5mal so hoch wie der der jüngeren Kinder (widerspricht das nicht dem vorherigen Satz?).

Anzahl Nebensätze	Sechsjährige unauffällige Kinder	Sprachlich parallel. Kinder	Kinder mit SSES
Mittelwert	1,06	0,19	0,32
Standardabweichung	1,11	0,51	0,89

**Tab. 85: Mittelwertvergleiche für die Anzahl der Nebensätze in den drei Gruppen**

Für die Anzahl der Nebensätze zeigt sich ein Chi-Quadrat-Wert von 17,16 (mit  $df = 8$ ) und damit deutliche Abweichungen von den erwarteten Häufigkeiten. Mit einem Signifikanzwert von  $p=0,029$  im Chi-Quadrat-Test kann der vermutete Zusammenhang auf die Grundgesamtheit übertragen werden. Mit Werten zwischen 0,38 und 0,47 (Cramer-V, Kontingenzkoeffizient) kann eine mittlere Stärke für den Zusammenhang angenommen werden.

Die höchste von den Kindern in den Erzählinteraktionen realisierte *grammatische Kompetenzstufe* zeigt einen Chi-Quadrat-Wert von 30,52 (mit  $df = 8$ ) und damit deutliche Abweichungen zwischen erwarteten und vorgefundenen Häufigkeiten. Damit kann ein Zusammenhang zwischen der realisierten grammatischen Kompetenz in der Erzählung und Gruppenzugehörigkeit angenommen werden. Die sechsjährigen Kinder produzieren häufiger als statistisch erwartet Äußerungen auf dem grammatischen Niveau der Phase V, die sprachlich parallelisierten Kinder häufiger als erwartet Äußerungen mit grammatischer Fähigkeiten von Phase III und die Kinder mit SSES häufiger als erwartet Äußerungen auf dem grammatischen Niveau von Phase IV.

Mit einem Signifikanzwert von  $p=0,000$  kann dieser auch für die Grundgesamtheit angenommen werden. Der Zusammenhang ist mit Werten über 0,5 (Cramer-V, Kontingenzkoeffizient) stark ausgeprägt.

höchste realisierte Phase	Vorgefundene und erwartete Häufigkeiten	unauffällige sechsjährige Kinder	Sprachl. parallel. Kinder	SSES	Gesamt
1	Anzahl	0	2	0	2
	Erwartete Anzahl	,6	,7	,7	2,0
2	Anzahl	0	2	2	4
	Erwartete Anzahl	1,2	1,4	1,4	4,0
3	Anzahl	0	4	2	6
	Erwartete Anzahl	1,8	2,1	2,2	6,0
4	Anzahl	1	7	13	21

	Erwartete Anzahl	6,2	7,2	7,6	21,0
5	Anzahl	17	6	5	28
	Erwartete Anzahl	8,3	9,6	10,1	28,0
Gesamt	Anzahl	18	21	22	61
	Erwartete Anzahl	18,0	21,0	22,0	61,0

**Tab. 86: höchste grammatische Stufe im Gruppenvergleich**

Aufgrund geringer Auftretenshäufigkeiten bzw. sehr wenig Varianzen zwischen den drei Kindergruppen können für die Items:

- Verwendung *semantisch falscher Konnektoren*,
- sämtliche *Korrekturarten*,
- bewertbaren *Vorfelddbesetzung* im Verhältnis zur Gesamtzahl aller relevanten Äußerungen,
- Verhältnis der *Äußerungen ohne finites Verb* zu allen relevanten Äußerungen

keine statistisch relevanten Gruppenunterschiede ermittelt werden.

#### **9.3.4 Fazit:**

Die Erstnennung durch die ZuhörerIn erfolgt in deutlich höherem Maße für die Kinder mit SSES und die sprachlich parallelisierten Kinder als die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder.

Alle drei Kindergruppen verwenden am häufigsten Symbolfeldausdrücke für die Einführung von Referenten. Die Kinder mit SSES verwenden von allen drei Kindergruppen am häufigsten grammatisch unangemessene Formen der Referenteneinführung (Proformen).

Referentenfortführungen erfolgen in allen drei Gruppen am häufigsten durch Wortwiederholungen. Personalpronomen werden in deutlich größerer Häufigkeit von den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern verwendet. Demonstrativa werden häufiger von den beiden sprachlich unauffälligen Kindergruppen verwendet als von den Kindern mit SSES.

Personalpronomen werden am häufigsten für die Referenzfortführung der ErzieherIn eingesetzt und Demonstrativa für die Fortführung unbelebter Referenz, wie der Kekse. Kinder mit SSES verwenden, wenn sie Demonstrativa einsetzen, diese in größeren Häufigkeiten in ihren Erzählungen als die anderen beiden Gruppen. Diese Gruppen setzen Demonstrativa insgesamt häufiger ein. Wenn sie aber in ihren Erzählungen auftreten, dann nicht so häufig wie bei den Kindern mit SSES.

Bei der Verwendung eindeutiger Referenz zeigt sich, dass die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder eindeutige Referenzen am häufigsten verwenden. Die Kinder mit SSES verwenden am zweithäufigsten eindeutige Referenz und liegen damit zwischen den beiden Kindergruppen.

Allerdings zeigen auch die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder am häufigsten uneindeutige Referenzen, wahrscheinlich, da sie am meisten Proformen für die Referentenfortführung einsetzen, was die komplexesten Formen sind.

Für die Arten der Vorfelddbesetzung zeigt sich, dass insgesamt in den Erzählungen häufig nicht bewertbare Vorfelddbesetzungen vorkommen. Am häufigsten entfällt diese Kategorie jedoch auf die jüngeren Kinder.

Vergleichsweise häufig verwendet wird in allen drei Gruppen die Vorfelddbesetzung durch ‚als‘ und ‚aber‘. Diese tritt jedoch in der größten Häufigkeit in der Gruppe der sprachlich unauffälligen sechsjährigen Kinder auf.

Bei der Vorfelddbesetzung für die Realisierung einer Inhaltskategorie zeigt sich, dass für ‚und‘ im Vorfeld die Inhaltskategorien Unwillkürlichkeit und Antizipation relevant sind. Diese Kombination wird nur von den sprachlich unauffälligen sechsjährigen Kindern produziert.

Für ‚als‘ und ‚aber‘ im Vorfeld zur Realisierung des Settings und des Planbruchs zeigt sich, dass diese Kombination am häufigsten von den sprachlich unauffälligen sechsjährigen Kindern gebildet wird, gefolgt von den Kindern mit SSES. Am seltensten tritt sie bei den jüngeren Kindern auf.

Für die Produktion von Nebensätzen zur Messung der syntaktischen Komplexität zeigt sich, dass im Mittel die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder diese am häufigsten verwenden, gefolgt von den Kindern mit SSES mit deutlich niedrigeren Mittelwerten.

#### **9.4 Zusammenfassung der Ergebnisse**

In nachstehender Tabelle werden diejenigen Items festgehalten, die die Kinder mit SSES von den anderen beiden Kindergruppen trennen. Dabei wird unterschieden, ob die jeweiligen Items die Kinder mit SSES von den jüngeren Kindern mit sprachlich ähnlichen Fähigkeiten trennen oder von den gleichaltrigen Kindern ohne sprachliche Auffälligkeiten. Im Vergleich mit den jüngeren Kindern zeigen die Kinder mit SSES in diesen Items bessere Leistungen, die ähnlich denen der sechsjährigen Kinder sind. Im

Vergleich mit den gleichaltrigen Kindern zeigen die Kinder mit SSES schlechtere Leistungen, die ähnlich denen der jüngeren Kinder sind. Daher ist es für eine zuverlässige Unterscheidung der Kinder mit SSES von den gleichaltrigen Kindern notwendig ein Fähigkeitsprofil für diese zu erstellen. Idealerweise würde dieses dann auch die Kinder mit SSES von den jüngeren Kindern trennen. Einzelne Items zur Unterscheidung der Kindergruppen sind:

Kompetenzbereich	Items, die Kinder mit SSES von sechsjährigen trennen	Items, die Kinder mit SSES von jüngeren sprachl. parallel. Kindern trennen	Items, die Kinder mit SSES (Phase III, IV) von jüngeren sprachl. parallel. Kindern trennen
Ausmaß interaktiver Beteiligung	- Inhaltliche Komplexität des Kindturns -	Inhaltliche Komplexität des Kindturns	_____
Herstellung von Bedeutungszusammenhängen	- Produktion der Inhaltskategorien: sEM (Erbsen), sEP (Erbsen), iP (Kekse), U (Kekse), AM (Kekse) - Perspektivierung des Keksvorfalls - Zuhörerunterstützung für Setting (Erbsen), Setting (Kekse), U (Kekse) - Referenten - (Informationsindex)	- Informationsindex - Produktion der Inhaltskategorien: Setting (Kekse), Planbruch (Kekse) - Basiskategorien für den Keksvorfall,	- Basiskategorien Kekse (Chi-Quadrat-Wert = 10,51; Fishers exakter Test mit $p=0,001$ , Cramer-V= 0,540; Kontingenzkoeffizient = 0,475) - Setting Kekse (Chi-Quadrat-Wert = 18,29; Fishers exakter Test mit $p=0,000$ , Cramer-V = 0,713; Kontingenzkoeffizient = 0,580) - Informationsindex (Levene $p=0,467$ ; ANOVA=0,081; F-Wert=3,23) - Zuhörerunterstützung Setting (Kekse); von jüngeren Kindern nur sehr selten genannt, von SSES 6mal mit Unterst., 6mal selbstständig, Chi-Quadrat-Wert = 15,72, $p=0,000$ , Cramer-v= 0,661; Kont.= 0,551) - Zuhörerunterstützung bei iP (Erbsen): von jüngeren weder selbstst. Noch mit Unterst., von Kindern mit SSES 1mal selbstst., 2mal unterst. Chi-Quadrat= 4,58; $p=0,10$ ; Cramer-

			V=0,357, Kont.=0,336) tendenzieller Zusammenhang
Verwendung von Formen auf Wort-, Satz- und Satzübergreifender Ebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referentenfortführung: Verwendung von Personalpronomen, Verwendung von Personalpronomen für die Referenz auf die Erzieherin,</li> <li>- Referentenfortführung für Kekse mit Demonstrativa</li> <li>- Vorfeldbesetzung mit Temporaldeixis, Adversativ (als, aber)</li> <li>- Kombination von als/aber mit den Inhalten Setting, Planbruch, Antizipation des Missgeschicks</li> <li>- Anzahl der Nebensätze</li> <li>- Kohäsionsindex (wenn Vergleich mit Kindern mit SSES in Phase III, IV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erstnennung der Erzieherin durch Kind (Symbolfeldausdrücke)</li> <li>- Referentenfortführung für Kekse mit Demonstrativa</li> <li>- Erstnennung des Stuhls durch das Kind</li> <li>- Referenteneinführung im Plural ohne Artikel</li> <li>- Anzahl korrekter Erstnennungen insgesamt</li> <li>- Verwendung eindeutiger Referenten</li> <li>- Kombination von als, aber mit Antizipation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anzahl korrekter Erstnennungen (Chi-Quadrat-Wert = 9,82; Chi-Quadrat-Test mit <math>p=0,079</math>, Cramer-V=0,523, Kontingenzkoeffizient = 0,464)</li> <li>- <b>In allen anderen Maßen unterscheiden sich diese beide Gruppen nicht signifikant</b></li> </ul>

**Tab. 87: Übersicht über die Auswertungssitems, die die Kinder mit SSES von den anderen beiden Gruppen trennen**

## **10. Interpretation der Ergebnisse mit VANIE**

Im Folgenden werden die Auswertungsergebnisse, wie sie in Kapitel 9 vorgestellt wurden, interpretiert und zu den Forschungshypothesen dieser Arbeit in Beziehung gesetzt. In einem weiteren Schritt werden die Interpretationen der Auswertungen mit VANIE mit den bislang in der Forschung vorliegenden Ergebnissen verglichen. Dabei werden, wenn nötig, die Erhebungsbedingungen, die VANIE und den bestehenden Studien jeweils zugrunde liegen, betrachtet und in den Vergleich einbezogen.

### **10.1 Ausmaß interaktiver Beteiligung**

Die Auswertungsergebnisse sind vor allem in drei Bereichen interessant:

- den Zuhörerzugzwängen,
- der pragmatischen Angemessenheit der Kindturns und
- der inhaltlichen Komplexität der Kindturns.

*Erwartet wurde nach den Ausführungen in den Kapiteln 4 und 5, dass sich systematische Unterschiede in dem Interaktionsverhalten der Zuhörerinnen ergeben, wenn sie auf Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten treffen.*

Aus den Mittelwertvergleichen der Kategorien der Zuhörer-Zugzwänge für die drei Gruppen stechen die Übernahmen und die globalen Zugzwänge hervor. Mithilfe dieser Differenzierung lassen sich die sechsjährigen sprachunauffälligen Kinder deutlich von den anderen beiden Kindergruppen abheben. Sie erhalten im Mittel mehr globale Zugzwänge als die beiden anderen Gruppen und auch die Differenz zu den Übernahmen ist weitaus höher als in den anderen Gruppen (vgl. Kapitel 9 Abb. 7). Dieses Ergebnis bestätigt die Annahme, dass Kindern gegenüber, denen ein höheres Entwicklungsniveau attribuiert wird, auch höhere Anforderungen gestellt werden. Das höchste Anforderungsniveau stellen hier die globalen Zugzwänge dar.

Für die anderen beiden Gruppen stechen diese Kategorien ebenfalls hervor, weil sie am häufigsten auftreten und zwar zu gleichen Teilen in Bezug auf die globalen Zugzwänge bzw. die Übernahmen. Damit ist eine Unterscheidung der beiden sprachlich parallelisierten Kindergruppen mithilfe der Zugzwangskategorien nicht möglich. Dies unterstützt ebenfalls die These, dass sich erwachsene Interaktionspartner auf das sprachliche Kompetenzniveau ihrer kindlichen Gesprächspartner einstellen (vgl. hierzu Hausendorf & Quasthoff 1996). Beide Kindergruppen zeigen in etwa die gleichen sprachlichen Kompetenzen und werden daher auch in etwa ähnlich unterstützt. Die spracherwerbsgestörten Kinder erhalten also ähnliche Unterstützungen wie jüngere sprachunauffällige Kinder mit ähnlichem Sprachentwicklungsstand.

Wenig brauchbare Kategorien für die Unterscheidung des Interaktionsverhaltens der Zuhörerinnen gegenüber den drei Kindergruppen scheinen die zwei Arten der lokalen Zugzwänge zu sein. Sie werden beide in allen drei Gruppen nur selten eingesetzt, so dass sich auch nur wenig Varianz zeigen konnte. Eine Zusammenfassung der beiden zu einem gemeinsamen Maß führt zwar zu einem hohen Chi-Quadrat-Wert (78,52), der auf einen Zusammenhang hindeutet, aber auch auf eine hohe Irrtumswahrscheinlichkeit ( $p > 0,2$ ).

So ließen sich zwar Hinweise auf eine Bestätigung der Annahme über die Anpassung des Zuhörerverhaltens finden, dennoch konnten diese systematischen Unterschiede im Zuhörerverhalten in den Stichprobengruppen statistisch nicht sicher auf die Grundgesamtheit übertragen werden, so dass letztlich unklar bleiben muss, ob es sich um zufällige Effekte in den untersuchten Gruppen handelt oder um generelle Effekte, die für alle Kinder (mit den Eigenschaften der Stichprobengruppen) gelten.

Wesentlich für die Interpretation des Zuhörerverhaltens sind neben den Auswertungskategorien von VANIE, die mit der Erhebungssituation von DO-BINE übernommenen Zuhörerinstruktionen.

Trotz intensiver Auseinandersetzung mit der Durchführungsanleitung von DO-BINE zeigen diese unterschiedlichen Verhaltensweisen der Zuhörerinnen auch, dass sie sich nicht durchgängig an die standardisierten Zuhörerrückmeldungen gehalten haben. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Vorgaben für das Zuhörerverhalten sich an Zuhörer von Kindern richten, die mindestens vier Jahre alt sind und keine sprachlichen Auffälligkeiten aufweisen. Daher bliebe zu überlegen, inwieweit eventuell eine Anpassung der Zuhörerrückmeldungen vorgenommen werden müsste, wenn DO-BINE auch gegenüber jüngeren Kindern sowie sprachlich auffälligen Kindern eingesetzt werden sollte.

*Der Auswertung der pragmatischen Angemessenheit lag die Annahme zugrunde, dass die Kinder mit SSES seltner pragmatisch angemessene Turns produzieren als ihre sprachlich unauffälligen Peers, da pragmatische Fähigkeiten im Zusammenhang mit einer SSES eingeschränkt sein können.*

Hinsichtlich der Bewertung der pragmatischen Angemessenheit der Kindturns zeigt sich, dass alle drei Kindergruppen hohe Werte erzielten, insbesondere die beiden Gruppen der sechsjährigen Kinder. Für diese wird ein Deckeneffekt deutlich, so dass eine Differenzierung der Leistungen im oberen Bereich mit den hier untersuchten Maßen für pragmatische Angemessenheit nicht möglich war. Erstaunlich ist

insbesondere, dass die Kinder mit SSES fast durchgängig den höchsten Wert erzielen (vgl. Kapitel 9, Abb.8).

Da sich nach Hausendorf & Wolf (1998, siehe Kapitel 4.1) Erzählfähigkeit an der Größe der Anteile misst, die der kindliche Erzähler zu der gemeinsamen Produktion beiträgt, müssen die Leistungen der Kinder an den Beiträgen gemessen werden, die sie zu der Erzählinteraktion beigesteuert haben. Die Größe der Beiträge, die ein Kind entrichtet und auch nur entrichten kann, orientiert sich an dem Raum, den der Zuhörer ihm durch die Art seiner Zugzwänge lässt. So können die Zugzwangskategorien auf einem Kontinuum angeordnet werden, auf dem die globalen Zugzwänge den Pol mit dem größten Freiraum bilden und die Übernahmen den entgegen gesetzten Pol mit dem kleinsten Raum. Die anderen beiden Arten von Zugzwängen befinden sich dazwischen.

Die höchste pragmatische Angemessenheit zeigen die Kinder mit SSES, wenn wenige globale Zugzwänge gesetzt werden oder diese in mittleren Häufigkeiten auftreten (vgl. Tab. 40). Es ließe sich daher annehmen, dass globale ZZ insbesondere gegenüber den sprachlich kompetenteren Kindern innerhalb der Gruppe der Kinder mit SSES gestellt werden. Damit kann angenommen werden, dass sich die Gruppe der Kinder mit SSES hier in zwei Subgruppen teilen lässt: entweder zeigen sie pragmatische Angemessenheit, weil sie Unterstützung erhalten, das wären dann die sprachlich als schwächer eingestuften Kinder oder sie sind sprachlich und damit auch pragmatisch kompetenter, so dass ihnen gegenüber kein einschränkender Zugzwang gesetzt wird.

Hohe pragmatische Angemessenheit zeigen die Kinder mit SSES auch bei häufigen Übernahmen, hier ist die Anforderung allerdings am niedrigsten, so dass eine pragmatisch angemessene Antwort als geringe Leistung interpretiert werden kann (vgl. Tab. 41).

Diese scheinen in ihren pragmatischen Fähigkeiten so weit entwickelt zu sein, dass sie auch diese ZZ pragmatisch angemessen bedienen können.

Damit zeigen die Kinder mit SSES, dass sie in der Lage sind, die Zuhörerunterstützung so gut zu nutzen, dass sie sehr hohe pragmatische Leistungen erzielen. Dies könnte jedoch einen Fördereffekt widerspiegeln, der das Ergebnis einer institutionellen Förderung der Kinder mit SSES ist.

Die pragmatischen Leistungen der jüngeren Kinder variieren interpersonell trotz der Einstellung des Zuhörers auf die kindliche Kompetenz. Sie zeigen eine breite Streuung hinsichtlich der ermittelten Werte der pragmatischen Angemessenheit.

Da beiden Kindergruppen–den jüngeren Kindern und den Kindern mit SSES–gegenüber sehr ähnliche Zugzwänge gesetzt wurden, können ihre pragmatischen Leistungen direkt miteinander verglichen werden.

Offenbar können die Kinder mit SSES mithilfe der Zuhörerunterstützung bessere pragmatische Leistungen zeigen, was hingegen nur einem Teil der jüngeren Kinder gelingt. In diesem Aspekt sind sie also jüngeren Kindern mit ähnlichem Sprachentwicklungsstand überlegen.

Die pragmatischen Leistungen der sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder können hingegen nicht direkt mit denen der Kinder mit SSES verglichen werden, weil den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern gegenüber mehr anspruchsvolle Zugzwänge gesetzt wurden. Sie zeigen aber ebenfalls pragmatisch angemessene Turns, was als hohe pragmatische Fähigkeit interpretiert werden kann (vgl. Tab. 42).

*Der Auswertung der inhaltlichen Komplexität liegt die Annahme zugrunde, dass die Kinder mit SSES eine geringere durchschnittliche Äußerungslänge als ihre sprachlich unauffälligen Peers aufweisen werden.*

Für die inhaltliche Komplexität hat sich gezeigt, dass die sechsjährigen Kinder häufiger komplexere Antworten äußern als die jüngeren Kinder und die Kinder mit SSES. Während die jüngeren Kinder häufiger keine komplexen kM zeigen (wie z. B. Pause, Lachen, Rückfragen, bestätigen, verneinen, Einwort-Antworten, Abbrüche, Fragmente), zeigen die Kinder mit SSES in geringen Häufigkeiten komplexe kM.

Allerdings muss auch hier berücksichtigt werden, dass komplexe kM erwartbarer sind, wenn den Kindern gegenüber globale ZZ gesetzt wurden, als wenn die Zuhörerturns Übernahmen oder lokale ZZ beinhalteten, auch wenn sich mit statistischen Berechnungen keine systematischen Zusammenhänge nachweisen ließen.

Hierdurch ließe sich zumindest zum Teil erklären, warum die sechsjährigen sprachunauffälligen Kinder häufiger komplexe kM produzierten. Umgekehrt zeigt sich aber auch, dass die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder unter den Bedingungen der höheren Anforderungen zur Produktion dieser Komplexität in der Lage waren, so dass sich darin eine höhere Leistung dieser Kindergruppe zeigt.

Den jüngeren Kindern und den Kindern mit SSES gegenüber wurden zu gleichen Teilen Übernahmen und globale ZZ geäußert, so dass hier aufgrund der ähnlichen Bedingungen die unterschiedliche Komplexität der Kindturns als Leistungsunterschiede interpretiert werden können.

Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Leistungen der Kinder mit SSES zwischen denen der jüngeren Kinder und den gleichaltrigen sprachlich unauffälligen Kindern liegen.

Hinsichtlich der durchschnittlichen Anzahl der kM pro Kindturn konnten keine statistisch relevanten Gruppenunterschiede ermittelt werden. Der Unterschied zu der eben beschriebenen inhaltlichen Komplexität besteht darin, dass oben nur die komplexen kM in die Auswertung einbezogen wurden, alle anderen blieben unberücksichtigt. Hier wird jedoch die Gesamtzahl aller kM zu der Anzahl aller geäußerten Kindturns in Beziehung gesetzt.

Dies scheint auf den ersten Blick den Studien und Überprüfungsverfahren zu widersprechen, die die durchschnittliche Äußerungslänge als ein zuverlässiges Maß für die Unterscheidung von Kindern mit und ohne Sprachstörungen berücksichtigen (z. B. Bishop 2004, Schneider et al. 2003). Der wesentliche Unterschied ist jedoch, dass mit VANIE die Äußerungslänge nicht anhand von Worten oder Morphemen gemessen wird, sondern anhand von kommunikativen Minimaleinheiten, die aus einzelnen Worten oder auch zusammenhängenden Einheiten bestehen können (vgl. hierzu Kapitel 2 und 8). Damit sind diese Maße nicht vergleichbar.

**Fazit:**

Aufgrund des unterschiedlichen Zuhörerverhaltens zeigen sich insbesondere zwischen den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern einerseits und den Kindern mit SSES bzw. den jüngeren Kindern andererseits unterschiedliche Ausgangsbedingungen für die Erbringung von Erzählleistungen. Damit können die erbrachten Erzählleistungen der drei Kindergruppen nicht direkt miteinander verglichen werden, sondern müssen immer auf die unterschiedlichen Grundlagen zurückbezogen werden. Erst durch einen Abgleich zwischen den vom Zuhörer gestellten Anforderungen und den vom Kind erbrachten Leistungen ist die Ermittlung des Ausmaßes, zu dem das Kind an der Erzählinteraktion mitgewirkt hat, möglich. Dieses Ausmaß der Beteiligung kann dann als Grad der Kompetenz interpretiert werden, den das Kind in dieser Erzählinteraktion gezeigt hat. Genau diese Wechselwirkung zwischen dem Anforderungsniveau, das der Zuhörer in seinen Zugzwängen stellt, und der vom Kind erbrachten Leistung thematisieren auch Quasthoff (2009), Hausendorf & Quasthoff (1996) und Quasthoff et al. (unveröffentlichtes DO-BNIE Manual).

Erst diese Ermittlung des Ausmaßes der Beteiligung hat es ermöglicht hinsichtlich der pragmatischen Angemessenheit nicht nur Gruppenunterschiede zwischen den

sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern und den anderen beiden Gruppen zu ermitteln, sondern auch die Unterschiede zwischen den sprachlich parallelisierten Kindergruppen unterschiedlichen Alters.

Ähnliches zeigt sich für die Ermittlung von Gruppenunterschieden hinsichtlich der inhaltlichen Komplexität. Auch hier können aufgrund vergleichbarer Ausgangsbedingungen in den Zuhörer-Zugzwängen die unterschiedlichen Komplexitätsniveaus, in denen die Kinder mit SSES und die jüngeren Kinder ihre Turns äußern, als Kompetenzunterschiede interpretiert werden.

Hingegen zeigen sich in dem Item ‚durchschnittliche Anzahl der kM pro Kindturn‘, in dem die Zuhörerunterstützungen nicht berücksichtigt werden können, keine statistisch relevanten Gruppenunterschiede.

## **10.2 Herstellung von Bedeutungszusammenhängen**

In den Informationskategorien: relevante, nebensächliche Informationen, solche zu anderen Themen und falsche Informationen zeigten sich keine statistisch relevanten Gruppenunterschiede, anders als dies aufgrund der Ergebnisse der bisherigen Studien zu den Erzählleistungen von Kindern mit Sprachstörungen angenommen wurde (vgl. Merritt & Liles 1987, McCabe & Rollins 1991, Bliss et al. 1998, McCabe & Bliss 2003). *In diesen äußerten Kinder mit Sprachstörungen demgemäß mehr irrelevante, thematisch abweichende oder falsche Informationen als die Vergleichsgruppe der Kinder ohne Sprachstörungen.* Damit decken sich die Ergebnisse von VANIE nicht mit den Ergebnissen dieser Studien.

Lediglich im Vergleich der Kinder mit SSES, die in ihren grammatischen Fähigkeiten den Phasen III bzw. IV (nach Clahsen) zugeordnet werden können, mit den gleichaltrigen sprachlich unauffälligen Kindern zeigt sich für die Anzahl falscher Informationen ein leichter Unterschied (Chi-Quadrat-Wert= 4,6; Chi-Quadrat-Test mit  $p=0,09$ ), der sich mit Vorsicht auch auf die Grundgesamtheit übertragen lässt, in den anderen Kategorien allerdings auch hier nicht.

Der Unterschied in den Ergebnissen ist aber nicht nur mit unterschiedlichen Auswertungskategorien erklärbar, wie sie für VANIE bzw. für die genannten Studien eingesetzt wurden, sondern auch mit unterschiedlichen Erzählanlässen, wie sie in den Studien von Merritt und Liles (1987) bzw. Bliss et al. (2003) im Vergleich zu DO-BINE (dessen Erhebungssituation hier übernommen wurde) gefordert wurden. Während in der Studie von Merritt und Liles (1987) Geschichten zu vorgegebenen Anfängen oder Nacherzählungen produziert werden sollten oder bei Bliss et al. (2003) ein Ereignis, das unbestimmte Zeit zurück lag, rekonstruiert werden sollte, erzählten die Kinder

nach dem DO-BINE Erzählanlass zu einem nur kurze Zeit zurück liegenden selbst erlebten Ereignis. Daher könnte es sein, dass in den Studien von Merritt und Liles sowie Bliss et al. Gedächtnislücken, ausschweifende Fantasie etc. zur Produktion dieser Informationskategorien geführt haben, wohingegen die Anforderungen an das Gedächtnis der Kinder bei DO-BINE sehr gering waren und Fantasie gar nicht gefordert wurde.

Eine weitere Erklärungsmöglichkeit wäre, dass das Stuhlkreisgeschehen von DO-BINE nur wenige Aktanten enthält, die den Kindern geläufige, alltägliche Handlungen ausführen. Auf diese Weise waren z. B. Verwechslungen bei den handelnden Personen und Verwirrungen durch komplexe sich gegenseitig bedingende Handlungen ausgeschlossen, so dass die Wahrscheinlichkeit falsche Informationen zu produzieren recht gering war.

Die Produktion nebensächlicher oder thematisch abweichender Informationen ließ sich jedoch in allen Kindergruppen in geringem Umfang finden, so dass daher keine signifikanten Gruppenunterschiede berechnet werden konnten.

*Der Auswertung der Inhaltskategorien, die direkt beobachtbare Informationen wiedergeben, liegen die Annahmen zugrunde,*

*- dass die Kinder mit SSES weniger relevante Informationen liefern als ihre gleichaltrige sprachlich unauffällige Vergleichsgruppe und*

*- dass die jüngeren Kinder aufgrund ihres Standes im Erzählerwerbsprozess noch keine Geschichten um ein zentrales Thema herum konstruieren können und somit nur einzelne noch unzusammenhängende Inhalte produzieren werden. Auf diese Weise werden sie sich von den Kindern mit SSES unterscheiden.*

Die ermittelten Unterschiede in der Produktion des **Settings** für den Erbsenvorfall zeigen, dass die hauptsächlichen Abweichungen durch die jüngeren Kinder zustande kommen, während für die Kinder mit SSES die statistisch erwarteten und die vorgefundenen Häufigkeiten nahezu übereinstimmen (vgl. Tab.41).

Anders hingegen ist das Ergebnis für das **Setting** des Keksvorfalls. Hier weichen auch die Kinder mit SSES deutlich von den erwarteten Häufigkeiten ab (vgl. Tab. 45). Allerdings konträr zu der oben genannten Annahme, denn die Kinder mit SSES produzierten das Setting häufiger als erwartet. Sie produzieren dieses Setting in etwa in der gleichen Häufigkeit wie ihre gleichaltrigen sprachlich unauffälligen Peers.

Damit scheinen diese Ergebnisse für die beiden Settings zunächst im Widerspruch zu den Ergebnissen der Studien von Merritt und Liles (1987), Liles (1987) und Sleight und Prinz (1985) zu stehen. Berücksichtigt man jedoch die Zuhörerunterstützung, die die

Kinder mit SSES für die Produktion der Settings erhalten haben, muss das Ergebnis anders gewichtet werden.

Die Kinder mit SSES produzieren das Setting für den Erbsenvorfall in  $\frac{3}{4}$  der Fälle mit der Hilfe des Zuhörers und werden damit doppelt so häufig unterstützt wie die beiden Kindergruppen ohne sprachliche Auffälligkeiten (vgl. Tab. 60). Vergleicht man nun nur die Häufigkeiten für das selbstständig produzierte Setting, zeigt sich, dass sie das Setting nur halb so häufig produzieren wie ihre altersgleichen Peers, und ungefähr so häufig wie die sprachlich parallelisierten Kinder.

Für das Setting des Keksvorfalls erhalten die Kinder mit SSES mit Abstand die meiste Unterstützung von allen Gruppen. Die anderen beiden Gruppen werden hier fast gar nicht unterstützt. Ein Vergleich der Häufigkeiten, zu denen die Kinder mit SSES das Setting des Keksvorfalls selbstständig produzieren, zeigt aber auch, dass sie in etwa gleiche Häufigkeiten wie die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder aufweisen und deutlich über den Häufigkeiten der jüngeren Kinder liegen. Damit zeigen die Kinder mit SSES zwar hier schon deutlich mehr Selbstständigkeit in der Produktion des Settings im Vergleich zum Setting des Erbsenvorfalls, werden aber auch noch deutlich häufiger unterstützt als die anderen beiden Kindergruppen. Somit können die Ergebnisse mit VANIE im Wesentlichen durch die Studien gestützt werden.

Ein bedeutsamer Unterschied ergibt sich, wenn nur die Kinder mit SSES, die in ihrer grammatischen Entwicklungsphase III bzw. IV nach Clahsen zugeordnet werden, mit den jüngeren Kindern verglichen werden. Während die jüngeren Kinder das Setting nur einmal erwähnen, nennen die Kinder mit SSES es sechsmal selbstständig und sechsmal mit Unterstützung. Damit zeigen diese Kinder mit SSES trotz der hohen Anzahl an Zuhörerunterstützungen auch in größerer Häufigkeit eine selbstständige Produktion des Settings als die jüngeren Kinder, was als höhere Leistung interpretiert werden kann.

Ein Vergleich der unterschiedlichen Erhebungssituationen, die in den vorgenannten Studien eingesetzt wurden und die in der vorliegenden Untersuchung von DO-BINE übernommen wurde, kann zur Erklärung der Varianzen in den Ergebnissen beitragen.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Settings und der Inhaltskategorie, die in oben genannten Studien als „Orientierung“ bezeichnet wird, ist die unterschiedliche pragmatische Funktion der Inhalte. Während in der Orientierung ein für den Zuhörer gänzlich unbekanntes Ereignis (mit Personen, Orten, Gegenständen etc.) eingeführt werden soll, verweist die Zuhörerin in der DO-BINE-Erzählinteraktion als Einstieg bereits auf das Stuhlgreisgeschehen. Das Kind kann des Weiteren aufgrund des gemeinsamen alltäglichen Umgangs mit der Zuhörerin in der Institution eine

gemeinsame Wissensbasis unterstellen. Damit muss das erzählende Kind bei DO-BINE also keine umfangreiche Einführung in das Stuhlkreisgeschehen insgesamt geben, sondern kann die beiden Vorfälle thematisch spezifischer einleiten. Damit können viele Hintergrundinformationen, die möglicherweise für eine Orientierung noch wichtig gewesen wären, hier (pragmatisch angemessen) wegfallen. Darüber hinaus werden die Vorfälle bei DO-BINE nicht unbedingt chronologisch erzählt. Manche Kinder beginnen mit dem subjektiv interessanteren Vorfall, so dass nicht klar ist, mit welchem Setting die Einleitung in die Erzählung erfolgt.

Manche Kinder leiten gar nicht in die Geschichte ein und das Setting wird unchronologisch an irgendeiner Stelle im Diskurs erwähnt. Damit entfällt die einleitende Funktion. Dieses Vorgehen wird mit VANIE nicht erfasst.

Ein Gruppenunterschied zeigt sich mit VANIE auch für die Versprachlichung des *Planbruchs* zu dem Keksvorfall. Dieser zeigt sich insbesondere durch die deutlichen Abweichungen in den Häufigkeiten, mit denen die jüngeren Kinder diesen erwähnen. Sie versprachlichen den Planbruch seltener als erwartet und die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder produzieren diesen häufiger als erwartet. Die Kinder mit SSES zeigen Häufigkeiten in der Produktion, die der Erwartung in etwa entsprechen. Auch hinsichtlich der Zuhörerunterstützung zeigen sich die deutlichsten Unterschiede bei diesen beiden Gruppen. Hier fällt insbesondere auf, dass in den Erzähl-Dyaden mit den jüngeren Kindern in 50 % der Fälle der Planbruch gar nicht genannt wird. Die Kinder mit SSES zeigen wieder ungefähr die statistisch erwartbaren Häufigkeiten. Damit trägt diese Inhaltskategorie in erster Linie zur Trennung der sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder von den jüngeren Kindern bei, ermöglicht aber keine Trennung von den Kindern mit SSES. Auch wenn man nur die Kinder mit SSES hinsichtlich der Nennung des Planbruchs vergleicht, die sich in Phase III bzw. IV des Grammatikerwerbs befinden, zeigen sich keine statistisch relevanten Gruppenunterschiede.

Damit entspricht auch dieses Ergebnis den oben genannten Studien, da auch in diesen der Planbruch nicht als unterscheidendes Merkmal von den Vergleichsgruppen genannt wird.

Für die Auflösung der beiden Vorfälle werden mit VANIE getrennt *Resultat* und *Konsequenz* ausgewertet.

Das *Resultat* des Erbsenvorfalles tritt in allen Gruppen nur in geringer Häufigkeit auf und wird nicht von den Zuhörern unterstützt. Damit kann das Resultat nicht zur Trennung der drei Gruppen in den Erzählleistungen beitragen.

Dass nicht sowohl das Resultat als auch der Planbruch für den Erbsenvorfall produziert werden, hängt unter Umständen auch mit der Konzeption des Vorfalls zusammen. Wenn bereits erwähnt wurde, dass die Erbsen herunter fallen, braucht nicht auch noch gesagt zu werden, dass sie auf dem Boden liegen. Als Auflösung ist daher eher die Konsequenz, das Aufheben der Erbsen, erwartbar. Damit würde die Auswertung eher die Konzeption der DO-BINE Erhebungssituation analysieren, als die Erzählkompetenzen der drei Kindergruppen.

Für das **Resultat** des Keksvorfalls zeigt sich allerdings, dass es von den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern nur halb so oft produziert wird wie von den anderen beiden Gruppen. Auch die Zuhörer unterstützen diesen Kinder gegenüber das Resultat nur einmal. Die jüngeren Kinder und die Kinder mit SSES versprachen diesen Inhalt in 50 % der Fälle und in 50 % der Fälle nicht. Hier könnte angenommen werden, dass die Kinder das Unerwartete entweder in dem ‚Daraufsetzer‘ gesehen haben, oder in der Tatsache, dass die Kekse ‚kaputt‘ sind.

Scheinbar drückt diese Kategorie in beiden Vorfällen eher eine Variante in der Perspektivierung des Missgeschicks aus, als dass es sich um eine eigenständige Inhaltskategorie handelt.

Die Konsequenz wird für den Erbsenvorfall und für den Keksvorfall in allen drei Gruppen mit ähnlichen Häufigkeiten produziert. Die Zuhörerunterstützung für die Konsequenz des Erbsenvorfalls differiert für die drei Gruppen nicht.

Allerdings werden die jüngeren Kinder und die Kinder mit SSES für die Konsequenz des Keksvorfalls dreimal so häufig unterstützt wie die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder.

Damit zeigen sich, wenn die Zuhörerunterstützung berücksichtigt wird, wieder unterschiedliche Leistungen der Kinder mit SSES im Vergleich zu ihren gleichaltrigen Peers. Die Kinder mit SSES sind weniger selbstständig in der Nennung dieses Inhaltes. Sie scheinen damit eher eine Erzählstruktur zu produzieren, die nach McCabe (1996) als ‚End at the High-Point Narrative‘ bezeichnet wird. Diese ist allerdings eher für Kinder im Alter von vier Jahren erwartbar. Insofern stimmen die Ergebnisse der Auswertung von VANIE wieder mit den Ergebnissen der Studien überein.

Dennoch zeigen sich keine statistisch relevanten Gruppenunterschiede für diesen Inhalt.

Allerdings lassen sich signifikante Gruppenunterschiede für die Produktion der **Basiskategorien** für den Keksvorfall ermitteln. Die Basiskategorien umfassen die Inhalte: Setting, Planbruch und als eine Form der Auflösung entweder Resultat oder

Konsequenz. Die Produktion dieser Basiskategorien ist nach Schelten-Cornish (2002, 2008) und Wagner-Steinsträtter (1989) für Kinder im Alter zwischen fünf und sieben Jahren erwartbar (vgl. auch Kapitel 4.2). Erwartungskonform produzieren die beiden sechsjährigen Kindergruppen diese häufiger als die jüngeren Kinder. Die Kinder mit SSES zeigen hier sogar eine etwas größere Häufigkeit als die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder. Allerdings muss auch hier wieder die Zuhörerunterstützung, wie sie oben insbesondere für die Inhaltskategorie Setting herausgestellt wurde, berücksichtigt werden. Damit sind die Kinder mit SSES in der Produktion der Basiskategorien weniger selbstständig als die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder.

Vergleicht man wieder die Kinder mit SSES (Phase III, IV) mit den jüngeren Kindern, zeigt sich ein bedeutsamer Unterschied in der Produktion der Basiskategorien für den Keksvorfall. Die Kinder mit SSES (Phase III, IV) liefern viermal so häufig die Basiskategorien wie die jüngeren Kinder.

Indes bleibt ungewiss, ob die Kinder mit SSES diese Inhalte ohne die Hilfe der Zuhörerinnen nicht produziert hätten. Da dem Einsatz der Hilfestellungen eine Attribuierung eines Entwicklungsniveaus inhärent ist, bleibt unklar, ob diese Attribuierung für diese Kinder zutreffend war oder eine Art der Unterschätzung der Fähigkeiten der Kinder darstellt. Damit kann die Leistung der Inhaltsproduktion nicht mehr allein den Kindern mit SSES zugeschrieben werden, sondern ist auch Ausdruck der höheren Erwartung der Zuhörerin an ein sechsjähriges Kind mit SSES als an ein jüngeres Kind mit ähnlichen sprachlichen Leistungen.

Von diesen Inhaltskategorien, die auf der Grundlage der Beobachtung des Stuhlkreisgeschehens versprachlicht werden konnten, wurden diejenigen abgegrenzt, die einen kognitiven Entwicklungsstand mit einer Theory of Mind erfordern.

*Dieser Einteilung der Inhaltskategorien liegen die Annahmen zugrunde, dass:*

- *Kinder mit SSES diese Kategorien seltener Produzieren als ihre gleichaltrige sprachlich unauffällige Vergleichsgruppe,*
- *die jüngeren sprachlich parallelisierten Kindern diese Kategorien aufgrund ihrer noch nicht soweit entwickelten kognitiven Repräsentationen und Denkentwicklung nicht versprachlichen können,*
- *die Kinder mit SSES anhand dieser Kategorien von beiden anderen Vergleichsgruppen unterschieden werden können.*

Für den Erbsenvorfall konnten signifikante und tendenzielle Unterschiede in den drei Gruppen für die subjektive Erklärung des Missgeschicks und die subjektive Erklärung

des Planbruchs ermittelt werden. Dabei werden diese Inhalte hauptsächlich von den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern genannt, vereinzelt auch von den Kindern mit SSES. Die Jüngeren versprachlichen diese erwartungsgemäß nie. Dabei werden diese Inhalte fast immer selbstständig produziert.

Hinsichtlich der Produktion des inneren Plans für den Erbsenvorfall zeigt sich ein tendenzieller Unterschied zwischen den Kindern mit SSES in Phase III bzw. IV nach Clahsen und den jüngeren Kindern. Während die jüngeren Kinder diesen Inhalt weder selbstständig noch unterstützt produzieren, wird er von den Kindern mit SSES einmal selbstständig und einmal mit Unterstützung genannt.

Es kann angenommen werden, dass die Kinder mit SSES scheinbar nur zu einem geringen Teil in der Lage sind, auf kognitive Konzepte anderer Personen Bezug zu nehmen. Da diese Inhaltskategorien von den Kindern mit SSES jedoch noch sehr vereinzelt produziert werden, kann weiter angenommen werden, dass sie sich am Übergang zu der Entwicklungsphase befinden, in der diese Inhalte in die Erzählstruktur aufgenommen werden können.

Für den Keksvorfall zeigen die Inhaltskategorien *innerer Plan*, *Unwillkürlichkeit* und *Antizipation des Missgeschicks* signifikante Gruppenunterschiede. Auch hier zeigen wieder die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder verglichen mit den anderen beiden Gruppen die meisten Nennungen. Die Kinder mit SSES produzieren sie vereinzelt, wobei die Unwillkürlichkeit von diesen Kategorien am häufigsten genannt werden. Aber auch hier werden diese Kategorien ohne Zuhörerunterstützung versprachlicht.

In der Produktion der Inhalte *subjektive Erklärung für Planänderung* für den Erbsenvorfall und *subjektive Erklärung für Missgeschick* (Keksvorfall) treten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen der Sechsjährigen auf. Um herauszufinden, ob ein Zusammenhang zwischen der Fähigkeit Erklärungen zu versprachlichen und Nebensätze zu produzieren besteht, wurden die Häufigkeiten der Nebensatzproduktion mit der Häufigkeit des Auftretens der Inhalte verglichen. Für die sechsjährigen Kinder zeigt sich, dass keine Korrelation (nach Spearman) zwischen der Häufigkeit der Subjektiven Erklärung für Planänderung (Erbsen) und der Nebensatzkonstruktion besteht ( $r=0,5$  mit Irrtumswahrscheinlichkeit von  $p=0,00$ ).

Da jedoch auch nur wenige sechsjährige sprachlich unauffällige Kinder diese Inhalte produzieren, scheint es sich um anspruchsvolle Inhalte zu handeln, die erst mit ca. sechs Jahren allmählich erworben werden. Dabei spielt, wie in Kapitel 4.2 bereits

herausgestellt, nicht nur die Theory of Mind eine Rolle, sondern auch die Einbindung dieser in die Geschichtenstruktur. Damit ist die Koordination zweier anspruchsvoller Aufgaben erforderlich, die Bestandteil der Phase des operativen Denkens ist. Dieses wiederum entwickelt sich erst im Schulalter.

Damit stimmen die Ergebnisse mit VANIE wieder mit denen der genannten Studien überein, in denen auch innere Zustände und innere Reaktionen handelnder Personen von Kindern mit SSES selten genannt werden.

Mit dem Informationsindex wurde ein zusammenfassendes Maß für die Inhaltskategorien gebildet, das die drei Kindergruppen signifikant zu unterscheiden vermag (vgl. Tab. 57). Die Trennung zwischen Kindern mit SSES und den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern wurde insbesondere dann aussagekräftig, wenn von den Kindern mit SSES nur diejenigen berücksichtigt wurden, die gemäß ihrer grammatischen Fähigkeiten den Phasen III und IV (nach Clahsen) zugeordnet werden konnten. In dieses Maß gehen alle Nennungen der 26 möglichen Inhaltskategorien ein, die pro Gruppe vorgenommen wurden, allerdings ungeachtet der Zuhörerbeteiligung. Damit wird dieses Maß insbesondere für diejenigen Inhaltskategorien aussagekräftig, die vorwiegend ohne Zuhörerbeteiligung produziert wurden und das sind die, die der subjektiven Interpretation unterliegen. Daher trennt das Maß insbesondere die Kinder mit SSES (Phase III bzw. IV) von den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern, da diese Kategorien häufiger von den Kindern mit SSES in Phase V gebildet werden, so dass die Varianz zwischen den vorgenannten beiden Gruppen größer ist.

Außerdem werden die Basiskategorien von den beiden sechsjährigen Kindergruppen gleich häufig produziert. Für diese erfasst der Informationsindex nur die Unterschiede zwischen den jüngeren Kindern und den beiden sechsjährigen Kindergruppen.

Vergleicht man die Kinder mit SSES in Phase III, IV mit den jüngeren Kindern, dann zeigt sich auch hier ein deutlicher Unterschied in den Leistungen, der tendenziell signifikant ist (mit ANOVA, Brosius 2008). Hier schlägt sich insbesondere der Unterschied in der Produktion der Basiskategorien zwischen den beiden Kindergruppen nieder.

**Damit kann geschlossen werden, dass die Kinder mit SSES hinsichtlich der Produktion der Inhaltskategorien mithilfe der Basiskategorien von den jüngeren sprachlich parallelisierten Kindern getrennt werden können, aber anhand der abstrakten Inhaltskategorien von den gleichaltrigen Kindern.**

Wesentlich für die Bewertung der Produktion der Inhaltskategorien ist, dass es für kein zusammenfassendes Maß (Basiskategorien, Erwähnung beider Vorfälle oder Informationsindex) einen Zusammenhang mit den ermittelten semantisch-lexikalischen Fähigkeiten zu geben scheint.

Ein weiteres wichtiges Maß zur Unterscheidung der Gruppen scheint die Perspektivierung des Keksvorfalles zu sein. *Dieser Analyse liegt die Annahme zugrunde, dass mit der Verbalisierung der verschiedenen Perspektiven unterschiedlich komplexe kognitive Leistungen verbunden sind. Der Versprachlichung der verursachenden Perspektive liegen die komplexesten hier überprüften kognitiven und sprachlichen Leistungen zugrunde, so dass ihre Realisierung nur von den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern erwartet wird.*

Die verursachende Perspektive ist die von allen drei Kindergruppen am häufigsten produzierte. Allerdings liegen nur die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder über den statistischen Erwartungen. Für die Kinder mit SSES zeigt sich, dass sie zwar in 2/3 der Fälle, in denen sie den Planbruch genannt haben, die verursachende Perspektive wählen, aber in fast allen anderen Fällen kann keine Analyse der Perspektive vorgenommen werden, weil das finite Verb fehlt (vgl. Tab.57). Hierin zeigt sich der Hauptunterschied zu beiden anderen Kindergruppen. Denn die von den jüngeren sprachlich parallelisierten Kindern produzierten Planbrüche können in fast 100 % der Fälle einer Perspektive zugeordnet werden. Sie verwenden also stets ein finites Verb. **Damit zeigt sich ein direkter Einfluss der grammatischen Fähigkeiten auf die Art der Versprachlichung relevanter Inhaltskategorien, so dass der Unterschied zwischen den beiden Gruppen nicht mehr als Verzögerung, sondern als Zeichen einer abweichenden Entwicklung interpretiert werden könnte.**

Nur bei den sechsjährigen Kindern ohne sprachliche Auffälligkeiten findet sich auch die Vorgangsperspektive, die für diesen Vorfall die Verwendung einer passivischen Form erfordert (*Die Kekse wurden zerstört.*).

Die Zustandsperspektive (*Die Kekse sind kaputt*) wurde von allen drei Kindergruppen in sehr geringem Umfang verwendet, so dass keine Gruppenunterschiede ermittelt werden konnten.

Für die Perspektivierung des Erbsenvorfalles zeigen sich zwar keine statistisch relevanten Gruppeneffekte, allerdings ist auffällig, dass keine der Kindergruppen hier die Zustandsperspektive versprachlicht hat (*Die Erbsen sind auf dem Boden*). Dies wäre zu erwarten gewesen, da das Resultat des Erbsenvorfalles, das einen ähnlichen Inhalt

aufweist, auch nur sehr selten produziert wurde. Damit scheint dieser Inhalt insgesamt keine große Relevanz für die Darstellung des Erbsenvorfalles zu haben und auch nicht zur Ermittlung von Kompetenzunterschieden zwischen den drei Gruppen beitragen zu können.

**Fazit:**

Für die Herstellung von Bedeutungszusammenhängen zeigen die Kinder mit SSES ein inhomogenes Profil ihrer Fähigkeiten. Sie produzieren von den beobachtbaren Inhalten ähnlich viele wie die gleichaltrigen sprachlich unauffälligen Kinder, erhalten dafür aber mehr an Unterstützung als diese. Damit entsprechen die gezeigten Leistungen der Kinder mit SSES nicht denen der sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder. Allerdings entsprechen sie auch nicht denen jüngerer Kinder, denn beide erhalten in etwa vergleichbare Hilfestellungen von den Zuhörern, wobei die jüngeren Kinder trotzdem nicht in der gleichen Häufigkeit die Kategorien der beobachtbaren Inhalte produzieren wie die Kinder mit SSES. Daher scheinen die Kinder mit SSES hinsichtlich der beobachteten Inhalte höhere Leistungen zu erbringen als die jüngeren Kinder. **Daraus lässt sich schließen, dass die Kinder mit SSES zwar von ihrer altersgleichen Vergleichsgruppe im Hinblick auf diese semantische Erzählleistung abweichen, aber keine einfache Entwicklungsverzögerung zeigen, da sie über den Fähigkeiten der jüngeren Kinder liegen.** Zumindest sind die Kinder mit SSES nicht so stark verzögert, dass sie in der Nennung relevanter, beobachtbarer Informationen dem chronologischen Alter der sprachparallelisierten Gruppe entsprechen.

Hinsichtlich der Versprachlichung der Inhaltskategorien, die der subjektiven Interpretation unterliegen, wird deutlich, dass die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder hier mehr Inhalte produzieren als die beiden anderen Gruppen, was als höhere Leistung interpretiert werden kann. Die Kinder mit SSES (aller grammatischen Entwicklungsphasen III, IV und V) produzieren vereinzelt diese Inhalte und zeigen dadurch vereinzelt eine höhere Leistung als die jüngeren Kinder. Aufgrund dessen zeigt sich keine systematische Abweichung von der Leistung der jüngeren Kinder, die diese Inhalte gar nicht erwähnen. **Folglich lässt sich auch hinsichtlich dieser Erzählleistung eine Abweichung der Kinder mit SSES von gleichaltrigen Kindern erkennen. Ob eine Gleichsetzung mit den Leistungen jüngerer Kinder adäquat ist, bleibt dagegen unklar.**

Die Perspektivierung des Planbruchs ermöglicht eine tendenzielle Trennung der SSES-Kinder von den sprachunauffälligen sechsjährigen Kindern, die die verursachende Perspektive und die Vorgangsperspektive häufiger produzieren, was als höhere Leistung

interpretiert werden kann, wohingegen die Kinder mit SSES eine etwas geringere Häufigkeit in der Versprachlichung der verursachenden Perspektive zeigen. Der wesentliche Unterschied der Gruppe der Kinder mit SSES zu den anderen beiden Gruppen besteht in der Differenz, mit der erwähnte Planbrüche auch einer Perspektive zugeordnet werden können. Hier ist insbesondere der Unterschied zu den sprachlich parallelisierten jüngeren Kindern interessant. Denn anhand dieses Items zeigt sich, dass die Kinder mit SSES trotz nachgewiesener ähnlicher grammatischer Fähigkeiten wie die jüngeren Kinder dennoch seltener ein finites Verb für die Versprachlichung des Plansbruchs verwenden als die jüngeren Kinder. **Damit werden die Auswirkungen ihrer grammatischen Beeinträchtigungen auf einen Bereich der Erzählleistung deutlich, so dass für diese kein Vergleich in einer der beiden anderen Kindergruppen gefunden werden kann. Somit handelt es sich um eine Auffälligkeit.**

### **10.3 Formverwendung auf Wort-, Satz- und satzübergreifender Ebene**

Auf formaler Dimension wird zunächst die Erzeugung von Kohäsion anhand der Herstellung von Referenz untersucht.

*Dieser Auswertung liegen die Annahmen zugrunde, dass:*

*- die Referenteneinführung in gutes Maß zur Unterscheidung von Kindern mit und ohne SSES ist, da Kinder mit SSES häufiger unangemessene Einführungen vornehmen als ihre sprachlich unauffälligen Peers.*

*- jüngere Kinder ihre Referenteneinführungen zunächst anhand expliziter Benennungen in Kombination mit Deiktika und Zeigegesten vornehmen. Damit können die Kinder mit SSES anhand der Referenteneinführung von den beiden anderen Vergleichsgruppen unterschieden werden.*

Die Referenteneinführung wird mit der Unterteilung überprüft, ob der Referent durch den Zuhörer oder den Erzähler selbst eingeführt wurde. In Bezug auf die Referenteneinführung durch den Zuhörer zeigen sich bei allen sieben überprüften Referenten nur für die Einführung der „Erzieherin“ statistisch relevante Gruppenunterschiede (vgl. Abb. 11, Tab. 65). Insbesondere die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder unterscheiden sich hier von den anderen beiden Gruppen, da ihnen gegenüber seltener die „Erzieherin“ eingeführt wurde, als gegenüber den anderen beiden Gruppen. Eine Erklärungsmöglichkeit wäre, dass die Zuhörerinnen gegenüber den jüngeren Kindern und den Kindern mit SSES zum Teil als Einstieg in die Erzählung einen lokalen Zugzwang gesetzt haben, in dem sie erste Hinweise auf das Stuhlkreisgeschehen gegeben haben, wie z. B. die Nennung, wer mit ihnen einen

Stuhlkreis durchgeführt hat. Auf diese Weise hatten die Kinder gar nicht erst die Gelegenheit die Person der Erzieherin einzuführen.

Die Referenten ‚Schüssel‘, ‚Spiel‘, ‚Stuhl‘, ‚Teller‘ wurden gegenüber den Kindern mit SSES in keinem einzigen Fall durch den Zuhörer eingeführt, wohl aber z. T. gegenüber den sechsjährigen sprachnormal entwickelten Kindern. Die Referenten traten nur dann auf, wenn die Kinder mit SSES sie selbst erwähnten. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass diese eher nebensächlichen Referenten gegenüber den Kindern mit SSES nicht eingeführt wurden, weil diesen gegenüber die für die Versprachlichung der Vorfälle wesentlichen Referenten die gesamte Aufmerksamkeit erforderten. Damit wäre die Unterstützung bei der Einführung dieser nebensächlichen Referenten eine Unterstellung der Kompetenz (von Seiten der Zuhölerin) in der Einführung wesentlicher Referenten.

Für die eigenständige Einführung von Referenten fanden, wie in Kapitel 5.3 bereits vorgestellt, Schneider et al. (1997) heraus, dass sie ein gutes Maß zur Unterscheidung von Kindern mit und ohne Sprachstörungen darstellen, wobei insbesondere die Verwendung des indefiniten bzw. definiten Artikels zu Unterschieden führen soll (Norbury & Bishop 2003).

In der Auswertung mit VANIE zeigen sich relevante Gruppenunterschiede für die Einführung der ‚Erzieherin‘ durch die Kinder und die Einführung des ‚Stuhls‘ durch die Kinder. In dieser Analyse geht es zunächst nur um die Zuordnung des Ausdrucks zu einem sprachlichen Feld. Die Angemessenheit der Artikelverwendung wird im nächsten Schritt ausgewertet.

Wenn die ‚Erzieherin‘ eingeführt wird, wird sie von den Kindern aller dreier Kindergruppen am häufigsten mit einem Symbolfeldausdruck eingeführt (vgl. Tab. 69). Gruppenunterschiede finden sich hinsichtlich der statistischen Erwartungen der Häufigkeiten. Die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder liegen als einzige Gruppe über den statistischen Erwartungen für die Verwendung von Symbolfeldausdrücken bei der Einführung der ‚Erzieherin‘. Die Häufigkeiten der Kinder mit SSES entsprechen den Erwartungen, die Häufigkeiten der jüngeren Kinder liegen etwas darunter. Die jüngeren Kinder führen in einem Viertel der Fälle die ‚Erzieherin‘ gar nicht ein. Die Kinder mit SSES verwenden zweimal für die Einführung der ‚Erzieherin‘ Proformen, was die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder nicht tun (vgl. Tab. 69).

Damit weichen die Ergebnisse mit VANIE von denen der oben genannten Studien ab, da die Kinder mit SSES hier mehrheitlich angemessen die ‚Erzieherin‘ nominal

einbringen. Allerdings muss ergänzend berücksichtigt werden, dass in sechs Fällen die Zuhörerinnen die Erzieherinnen eingeführt haben. Bei den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern geschah dies nur in zwei Fällen. Damit zeigt sich, dass wenn die Kinder mit SSES eine Referenteneinführung vornehmen, sie dies in großer Mehrheit mit dem angemessenen sprachlichen Ausdruck erledigen. Allerdings werden sie häufiger als ihre altersgleichen Peers unterstützt, so dass sie nicht die gleiche Leistung zeigen konnten wie diese.

Hinsichtlich der Unterstützung unterscheiden sich die jüngeren Kinder und die Kinder mit SSES nicht. Die Kinder mit SSES produzieren aber etwas häufiger eine Referenteneinführung als die jüngeren Kinder. Damit zeigt sich, dass die Kinder mit SSES die Diskursrelevanz der Erzieherinnen öfter erkannt haben als die jüngeren Kinder.

Zudem zeigt sich als weiterer relevanter Gruppenunterschied die Einführung des „Stuhls“ durch die Kinder. Das ist ein interessantes Ergebnis, weil es sich nun um einen unbelebten Referenten handelt und zudem um einen mit geringem Stellenwert für die Erzählung der Stuhlkreissituation. Die Unterscheidung zwischen der Einführung belebter und unbelebter Referenten hat auch Hickmann (1998) untersucht und festgestellt, dass korrekte Referentenein- und Fortführungen eher bei belebten als unbelebten Referenten auftreten (vgl. Kapitel 4.3).

Der „Stuhl“ wird in allen drei Kindergruppen häufig gar nicht eingeführt, am häufigsten geschieht dies in der Gruppe der jüngeren Kinder. Wenn er jedoch eingeführt wird, dann mehrheitlich mithilfe eines Symbolfeldausdrucks. Auch darin stimmen die Ergebnisse der drei Gruppen überein. Auffällig ist allerdings, dass die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder am häufigsten von allen drei Gruppen Proformen für die Einführung verwenden. Die häufigste Verwendung von Symbolfeldausdrücken zeigt sich bei den Kindern mit SSES (vgl. Tab. 70). Eine mögliche Erklärung für diese scheinbar hohe Leistung der Kinder mit SSES könnte sein, dass die Kinder mit SSES von allen drei Gruppen die meiste Zuhörerunterstützung für die Produktion des Settings im Keksvorfall erhalten. Für eben diese ist die Nennung des Stuhls erforderlich. Damit kann angenommen werden, dass die Kinder durch die Rückfragen der Zuhörerinnen darauf aufmerksam gemacht werden, dass eine genaue Beschreibung des Ablaufs des Keksebringens und -Abstellens erforderlich ist. Somit wären sie indirekt auf die Nennung des „Stuhls“ gebracht worden.

Möglicherweise unterstellen die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder der Zuhörerinnen, die auch diejenige war, die die Kekse gebracht hat, dass sie ohnehin noch weiß, wo sie diese hingestellt hat, so dass sich eine explizite Nennung des „Stuhls“ aufgrund des gemeinsamen Wissens erübrigt. Damit ließe sich erklären, warum die

sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder am häufigsten Proformen für die Einführung des ‚Stuhls‘ verwendet haben.

Betrachtet man die Verwendung von Symbolfeldausdrücken insgesamt (ungeachtet dessen für welchen Referenten sie eingesetzt werden), zeigen die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder diese in größerer Häufigkeit (häufig drei- bis fünfmal pro Erzählung) als statistisch erwartet. Die Kinder mit SSES führen häufig dreimal pro Erzählung Referenten mit Symbolfeldausdrücken ein und liegen in diesem Bereich über den statistischen Erwartungen. Die jüngeren Kinder verwenden mit der größten Häufigkeit zweimal pro Erzählung Symbolfeldausdrücke (vgl. Tab. 71). Somit scheinen die Leistungen der Kinder mit SSES in diesem Item zwischen denen der sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder und denen der jüngeren Kinder zu liegen.

Für die Bewertung der Angemessenheit der Referenteneinführung wird des Weiteren die Artikelverwendung analysiert. *Wie schon die oben genannten Studien nahe legen, kann diese zur Unterscheidung der Gruppen beitragen.* Mit VANIE zeigt sich jedoch hinsichtlich der Häufigkeit der Verwendung des indefiniten Artikels bei Referenteneinführungen im Singular kein bedeutsamer Unterschied zwischen den Gruppen.

Die Einführung von Referenten im Plural sollte ohne Artikel erfolgen. Ein Vergleich der Häufigkeiten ergab nur einen tendenziellen Unterschied zwischen den Gruppen (vgl. Tab. 72). Die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder und die Kinder mit SSES zeigen beide ähnliche Häufigkeiten, die über den ermittelten Erwartungen liegen. Damit lassen sich für diese Gruppen keine Unterschiede feststellen. Auffallend ist, dass alle drei Gruppen mit großer Häufigkeit Referenten im Plural mit Artikel einführen. Allerdings liegen hier nur die jüngeren Kinder über den statistischen Erwartungen.

Damit können die Studien von Schneider et al. (1997) und Norbury und Bishop (2003) diese Ergebnisse nicht bestätigen. Dieser Unterschied in den Ergebnissen könnte mit den verschiedenen Erhebungssituationen, wie sie in der dieser Arbeit mit DO-BINE übernommen wurde und denen in den Studien, erklärt werden.

Möglicherweise lassen sich deshalb keine Unterschiede zwischen den beiden sechsjährigen Kindergruppen ermitteln, weil mit dem Stuhlkreisgeschehen nur zwei Referenten im Plural genannt werden müssen, die Kekse und die Erbsen. Da aber die ZuhörerIn selbst die Kekse gebracht hat, sind diese beiden Interaktionspartnern bekannt. Somit ist es also nicht erforderlich diese als unbekannt und damit ohne Artikel einzuführen. Auf diese Weise bleiben nur die Erbsen, die als unbekannt eingeführt werden sollten. Folglich liefert das Stuhlkreisgeschehen aufgrund seiner Konzeption nur

wenig Datenbasis für die Bewertung angemessener Referenteneinführungen anhand der Artikelverwendung.

*Der Auswertung der Referentenfortführungen liegen folgende Annahmen zugrunde:*

- *Referentenfortführungen sind bei Kindern mit SSES häufiger inkorrekt und zwar in der Form, dass die Proformen entweder grammatisch falsch markiert sind, Referenten nicht eindeutig gefunden werden können, kein Referent erkennbar ist oder die Proform ausgelassen wird.*
- *Kinder mit SSES verwenden, wenn sie Proformen einsetzen, häufiger Demonstrativa als Pronomen.*
- *Jüngere Kinder verwenden zunächst nominale Formen für die Referentenfortführungen. Diese beziehen sich primär auf belebte Objekte.*
- *Wenn jüngere Kinder Proformen verwenden, dann beziehen sie diese zunächst auf angrenzende Äußerungen.*
- *einen Wechsel der Referenz mithilfe von Nominalformen können erst die sechsjährigen Kinder zeigen.*

Die sprachlichen Formen, die für die Referentenfortführung verwendet wurden, werden nicht in absoluten Häufigkeiten, sondern als prozentuale Anteile an allen hier untersuchten Formen der Referenteneinführungen angegeben.

Für die Verwendung nominaler Referentenfortführung zeigt sich, dass die Kinder mit SSES diese im Mittel in 50 % aller Referentenfortführungen einsetzen. Damit liegen sie deutlich über den mittleren Häufigkeiten der anderen beiden Kindergruppen. Da die Varianz innerhalb aller Gruppen jedoch groß ist, können hinsichtlich dieser Art der Referentenfortführung keine statistisch relevanten Gruppenunterschiede ermittelt werden.

Bei den jüngeren Kindern zeigt sich jedoch, dass alle Kinder Nomina als Referentenfortführung einsetzen, wenn auch in unterschiedlicher Häufigkeit. Dies deckt sich mit den Studien von (Kamiloff-Smith 1987, Becker 2001), in denen für den Verlauf des ungestörten Erwerbs von Referenzfortführung beobachtet wurde, dass Kinder zwischen drei und vier Jahren häufig nominale Formen verwenden.

Hinsichtlich der Verwendung von Personalpronomen zeigen die sechsjährigen Kinder ohne sprachliche Auffälligkeiten im Durchschnitt den höchsten prozentualen Anteil von allen drei Kindergruppen. Dies entspricht den Ergebnissen der Studien von Kamiloff-Smith (1987) und Becker (2001). Sie beschreiben für den Entwicklungsverlauf der Kohäsion, dass Kinder im Alter zwischen fünf und sechs Jahren Pronomen für Referenzfortführungen einsetzen und Nomina für Referenzwechsel.

Die Kinder mit SSES und die jüngeren Kinder verwenden häufiger als statistisch erwartet keine Personalpronomen. In den höheren Häufigkeitskategorien für die Verwendung (drei- bis viermal pro Erzählung) liegen sie unter den statistischen Erwartungen. Keines der Kinder dieser Gruppen verwendet in dieser Häufigkeit Personalpronomen pro Erzählung (vgl. Tab. 74).

**Damit unterscheiden sich die Kinder mit SSES nicht von der sprachlich parallelisierten Kindergruppe in der Pronomenverwendung, sondern nur von den sechsjährigen Kindern.**

Betrachtet man nun die Häufigkeit, in der die Personalpronomen für die referentielle Fortführung der ‚Erzieherin‘ eingesetzt werden, so zeigen sich sehr ähnliche Häufigkeitsverteilungen wie für die Pronomenverwendung allgemein (vgl. Tab.73). Daraus kann geschlossen werden, dass fast alle verwendeten Pronomina in allen drei Gruppen für den Rückbezug auf die ‚Erzieherin‘ eingesetzt wurden. Damit lässt sich vermuten, dass die Kinder insbesondere für belebte Referenten Personalpronomen zur Fortführung einsetzen.

Für die Interpretation der Angemessenheit des Pronomeneinsatzes kann einerseits analysiert werden, wie präsent der Referent für den Zuhörer noch war, damit er das Pronomen auf diesen beziehen kann. Dazu wurde die Diskursrelevanz der ‚Erzieherin‘ aus der Häufigkeit ihrer Nennung in den Kindturns ermittelt. Hier zeigen die sechsjährigen Kinder ohne sprachliche Auffälligkeiten häufiger eine hohe Diskursrelevanz der ‚Erzieherin‘, so dass sie über den statistisch ermittelten Erwartungen liegen. Die Kinder mit SSES und die jüngeren Kinder zeigen eher geringe Häufigkeiten in der Nennung der Erzieherin im Diskurs und weisen damit der Erzieherin eine niedrigere Diskursrelevanz zu.

Dieser Status wurde bereits in der Erstnennung der ‚Erzieherin‘ deutlich. Diese wurde gegenüber den Kindern mit SSES und den jüngeren Kindern häufig von der ZuhörerIn vorgenommen. Es scheint also so zu sein, dass die ‚Erzieherin‘ insgesamt seltener von diesen beiden Kindergruppen erwähnt wurde als von den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern, so dass diese beiden Kindergruppen eventuell auch nicht die Notwendigkeit erkannt haben diese in den Diskurs einzuführen. Dies spräche für die Annahme, dass die ZuhörerInnen den Unterstützungsbedarf der erzählenden Kinder angemessen eingeschätzt haben.

Darüber hinaus könnte dieser Unterschied in der Bewertung der ‚Erzieherin‘ als relevante Aktantin zwischen den Kindergruppen auch den Unterschied in der realisierten Perspektive für den Keksfall erklären. Zur Herstellung der verursachenden

Perspektive ist die Bezugnahme auf die Erzieherin als Verursacherin des Missgeschicks unabdingbar. Ihre Nennung ist hier zentral, um Handlungsabläufe nicht nur als Zustandsänderungen zu beschreiben, sondern diese in ein Ursache-Wirkungsprinzip einordnen zu können. Dies ist sowohl als eine höhere kognitive Leistung zu bewerten als auch als eine komplexere sprachliche Leistung. Denn mit der Einführung einer Aktantin wird ein Subjekt gefordert, mit dem Ziel der Handlung ein Objekt und für das Prädikat ein semantisch-konzeptuell differenzierter Verbgebrauch statt der Verwendung von GAP-Verben, wie sie für die Zustandsperspektive noch möglich wären.

Ein weiterer Faktor, der entscheidend für die Bewertung der Angemessenheit der Proform ist, ist die Distanz, die zwischen der ersten Nennung und der Fortführung mithilfe einer Proform liegt sowie eine solche Distanz zwischen den Proformen. Hier zeigt sich, dass die Kinder mit SSES häufiger niedrige Distanzen verwenden, also eher Proformen in angrenzenden Äußerungen einsetzen und nur halb so oft Proformen für mittlere Distanzen, das heißt über ein oder zwei Äußerungen hinweg. Ähnliches zeigt sich für die jüngeren Kinder. Dies bestätigt die Untersuchung von Hickmann (1991). Auch sie fand heraus, dass Kinder dann Pronomen verwenden können, wenn die Referenten über angrenzende Äußerungen hinweg fortgeführt werden.

Sie verwenden eher Nomen, wenn der Referent nicht in der vorhergehenden Äußerung erwähnt wurde.

Die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder allerdings verwenden gleich häufig Proformen über geringe und mittlere Distanzen, aber auch in geringer Häufigkeit über große Distanzen, d. h. über mehr als drei Äußerungen hinweg.

Sie scheinen bereits in der Lage zu sein, ihren Pronomengebrauch über Turngrenzen hinweg zu organisieren. Damit kann angenommen werden, dass sie bereits beginnen die lokale Strategie der Pronomenverwendung in die globale Struktur des Erzähltextes einzubinden. Diese Stufe der Pronomenverwendung ist sehr voraussetzungsreich, da für diese sowohl Diskurswissen, sozialkognitives Wissen als auch intralinguistisches Wissen erforderlich ist (vgl. auch Kapitel 4.3). Daher ist es erwartbar, dass nur wenige der sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder auf dieser Stufe Pronomen verwenden.

Für die Verwendung von Demonstrativa zeigen sich statistisch relevante Ergebnisse, wenn sie für die Fortführung der Kekse eingesetzt werden.

Die jüngeren Kinder und die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder verwenden häufig nur einmal pro Erzählung Demonstrativa zur Referenzfortführung. Die Kinder

mit SSES verwenden am häufigsten zweimal pro Erzählung diese Form. Damit weichen die ermittelten Häufigkeiten von den statistisch erwarteten deutlich ab (Tab. 76).

Die Ergebnisse können mit der Studie von McCabe und Bliss (2003) bestätigt werden. Auch sie stellen eine häufigere Verwendung von Demonstrativa als von Pronomen bei Kindern mit Sprachstörungen im Vergleich zu Kindern mit unauffälligem Spracherwerb fest. Auch Liles (1985, vgl. McCabe & Bliss 2003, Bliss et al. 1998) nimmt an, dass Kinder mit SSES insbesondere bei Vorliegen einer Sprachverständnisstörung eher u. a. Kohäsion demonstrativisch herstellen.

Die Verwendung räumlicher Verankerung wird anhand von Lokaldeixis untersucht. Hier zeigen sich ebenfalls statistisch relevante Gruppenunterschiede. Insbesondere die Kinder mit SSES zeigen in höheren Häufigkeitskategorien (dreimal pro Erzählung) häufige Verwendungen von Lokaldeixis und liegen damit über den statistischen Erwartungen für die Häufigkeitsverteilung zwischen den Gruppen. Bei den sechsjährigen Kindern ohne sprachliche Auffälligkeiten zeigt eine häufige Verwendung von Lokaldeixis, wenn sie zweimal pro Erzählung auftritt. Somit verwenden die Kinder mit SSES häufiger als die anderen beiden Kindergruppen diese Form der Referenzfortführung. Dieses Ergebnis widerspricht den Ergebnissen der Studie von Hickmann (1991). Sie nimmt an, dass die Fortführung räumlicher Verankerungen erst in sehr spätem Kindesalter erworben wird. Sie geht aber von einer strikt intralinguistischen Sprachverwendung aus, für die die Verwendung von lokalen Referenten auf andere sprachliche Ausdrücke Bezug nimmt und damit endophorisch erfolgt.

Für die mit VANIE analysierten Lokaldeiktika werden aber auch exophorische lokale Verankerungen miteinbezogen. Daher ist anzunehmen, dass der Unterschied in den Ergebnissen zwischen verschiedenen Studien darauf beruht, dass die Kinder mit SSES in der vorliegenden Untersuchung häufiger die weniger voraussetzungsreichen Formen verwendeten, da sie annehmen konnten, dass die Zuhörerin (nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass sie die Kekse gebracht hat) die (räumliche) Situation kannte. Gegenüber informierten Zuhörern ist die Verwendung von Exophora erwartbar, wie die Studie von Pellegrini (1984, siehe Kapitel 4.3) belegt.

Als zusammenfassendes Maß für die Bewertung angemessener Referentenfortführung wurde in VANIE der Anteil der eindeutigen Referenzformen, das sind solche, die sich grammatisch angemessen auf den Referenten beziehen und dadurch eindeutig einen Referenten erkennbar werden lassen, zu den relevanten kM in Beziehung gesetzt. Dieses Maß wird als Kohäsionsindex bezeichnet. Mithilfe der Varianzanalyse konnten Gruppenunterschiede ermittelt werden (vgl. Tab. 80). Hier zeigt sich insbesondere ein

Gruppenunterschied zwischen den Kindern mit SSES (Phase III bzw. IV nach Clahsen) und den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern. Dies verdeutlicht, dass die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder häufiger angemessene Referentenfortführungen mithilfe von Proformen vornehmen als die Kinder mit SSES. Dieses Ergebnis lässt sich mit den Studien von Paul und Smith (1993), Paul et al. (1996), Bliss et al. (1998) sowie McCabe und Bliss (2003) bestätigen. Auch sie fanden heraus, dass Vorschulkinder mit Sprachstörungen zu einem niedrigeren Prozentsatz kohäsive Mittel korrekt verwendeten als ihre altersgleichen Peers.

Vergleicht man die Kinder mit SSES in Phase III bzw. IV nach Clahsen mit den sprachunauffälligen Jüngeren hinsichtlich der absoluten Zahl der korrekten Erstnennungen zeigt sich ein Zusammenhang (mit Chi-Quadrat). Die Kinder mit SSES nehmen in größerer Häufigkeit korrekte Erstnennungen pro Erzählung vor als die jüngeren Kinder. Dies ist insofern ein wesentliches Ergebnis, als dass **dies das einzige Maß der formalen Dimension ist, dass die Kinder mit SSES in Phase III bzw. IV von den sprachlich parallelisierten jüngeren Kindern trennt. In allen anderen Maßen können keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen festgestellt werden.**

Während bislang die Vertextungsfähigkeit anhand von Referenzherstellung untersucht wurde, geht es nun darum, mithilfe der Analyse der Vorfelddbesetzung die Verbindung von kM (Vollsätzen) zu untersuchen. *Zugrunde liegende Annahmen sind hierfür:*

- Die Markierung der Referenten als neue Informationen gelingt über die Stellung im Satz erst im Grundschulalter, so dass indefinite postverbale erste Nennungen auftreten. Diese ist also erst bei den beiden sechsjährigen Kindergruppen zu erwarten.
- Jüngere Kinder verwenden wörtliche Wiederholungen zur interclausalen Verbindung.
- Die Herstellung interclausaler Verbindungen über die Satzstellung gelingt erst den beiden sechsjährigen Kindergruppen, da sie erst dazu in der Lage sind, eine variable Besetzung der ersten Position im Satz (Prä-V2) vorzunehmen und statt der üblichen unmarkierten Verwendung thematischer Elemente in dieser Position eine Kontrastierung durch die Verwendung neuer Informationen in dieser Position vorzunehmen. Den Kindern mit SSES wird aber aufgrund ihrer eingeschränkten sprachstrukturellen Fähigkeiten gerade die flexible Prä-V2 Besetzung schwer fallen.

Insgesamt wurden mit VANIE acht verschiedene Arten der Vorfelddbesetzung auf ihre Verwendungshäufigkeit in den drei Gruppen verglichen.

Ein auffälliges – wenn auch nicht signifikantes – Ergebnis ist, dass in allen Gruppen die häufigste Form der Vorfelddbesetzung die „nicht bewertbare“ Form ist (vgl. Abb. 22). Hier werden z. B. keine finiten Verben verwendet, so dass dem entsprechend auch nicht die

vorhergehende Position bewertet werden kann. Am häufigsten zeigt sich diese Form bei den jüngeren Kindern. Sie tritt im Mittel bei diesen fast doppelt so häufig auf wie bei den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern. Die Kinder mit SSES zeigen einen ähnlichen Mittelwert wie die sechsjährigen Kinder. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass den jüngeren Kindern gegenüber die meisten Übernahmen durch den Zuhörer vorgenommen werden, so dass verblose Antworten erwartbarer sind. Des Weiteren könnten auch entwicklungsbedingt verblose ellipsenartige Antworten auftreten, weil die Kinder nur lokal auf die Fragen der Zuhörerin reagieren und noch keine satzübergreifende Struktur selbstständig aufbauen.

Dieses zeigt sich z. B. auch darin, dass die jüngeren Kinder die Gruppe sind, die den Konnektor ‚und‘ im Vorfeld zur Verknüpfung von angrenzenden Äußerungen fast nie verwenden (vgl. Tab. 81). Diese Annahme bestätigt auch die Studie von Boueke et al. (1995), in der die jüngste von ihnen untersuchte Kindergruppe (fünfjährige Kinder) häufig eine isolierte Darstellung der Inhalte vornahm.

Ein statistisch relevantes Ergebnis zur Unterscheidung der Gruppen konnte mit der Vorfeldbesetzung mit Temporaldeixis oder Adversativ erreicht werden. Diese Art der Vorfeldbesetzung wird von den sechsjährigen Kindern ohne sprachliche Auffälligkeiten im Durchschnitt doppelt so häufig verwendet wie von den Kindern mit SSES. Die jüngeren Kinder liegen mit ihrem Mittelwert etwas über den Kindern mit SSES (vgl. Tab. 82).

Diese Art der Vorfeldbesetzung hat eine besondere Relevanz für das Erzählen, weil damit eine Markierung der Diskontinuität vorgenommen wird. Die Funktion dieser Formen liegt also in der Kennzeichnung der Beziehung zwischen den Inhalten. Besonders erwartbar sind sie zur Markierung der Gegensatzrelation.

Diese Formen werden auch von Boueke et al. (1995) für die Markierung des strukturierten Typs der Erzählstruktur genannt, der erst von Kindern zwischen fünf und sieben Jahren realisiert wird. Damit ist auch erklärbar, weshalb diese Art der Vorfeldbesetzung vor allem von den beiden sechsjährigen Kindergruppen verwendet wurde. Offenbar sind sie in der Lage diesen Strukturtyp zu produzieren. Verwunderlich ist jedoch, dass auch die jüngeren Kinder diese Form verwendet haben. Scheinbar ist es für die weitere Bewertung erforderlich zu untersuchen, für welchen Inhalt diese Formen verwendet wurden.

Drei Kombinationen lassen sich erkennen, die Kombination mit der Inhaltskategorie *Setting*, *Planbruch* und *Antizipation des Missgeschicks*. In allen drei Kombinationen sind die Mittelwerte der sechsjährigen Kinder von allen drei Gruppen am höchsten, an

zweiter Stelle, aber nur halb so hoch wie die Mittelwerte der sechsjährigen Kinder, sind diejenigen der Kinder mit SSES, die Mittelwerte der jüngeren Kinder sind etwas geringer. Innerhalb der Gruppen werden diese Diskontinuitätsmarker am häufigsten für den Planbruch verwendet, an zweiter Stelle für Konsequenz und an dritter Stelle für das Setting und, wenn sie versprachlicht wurde, auch für die Antizipation.

Fast so häufig wie für den Planbruch verwenden die jüngeren Kinder diese Formen der Vorfelddbesetzung für das *Resultat*. Damit zeigt sich bei den jüngeren Kindern insbesondere, dass diese Art der Vorfelddbesetzung in ähnlichen Häufigkeiten für verschiedene Inhalte verwendet wird, während die sechsjährigen Kinder diese mit größerer Häufigkeit für den Planbruch verwenden. Daraus kann abgeleitet werden, dass die sechsjährigen diese bereits als Diskursmarker einsetzen, wohingegen die jüngeren Kinder diese temporale Markierung lokal orientiert einsetzen. Dadurch wirken ihre Erzählungen fraktionierter, isolierter.

Eine mögliche Erklärung dafür, dass bereits die jüngeren Kinder diese Form einsetzen, deren Verwendung Boueke et al. (1995) erst für Kinder mit sieben Jahren annehmen, könnte sein, dass bei Boueke et al. ein anderer Erzählanlass eingesetzt wurde. Wie Becker (2001) in ihrer Studie herausfand, zeigen fünfjährige Kinder in der Erlebniserzählung strukturell die höchste Entwicklungsstufe im Vergleich zu den anderen Erzählformen. Da die Kinder in der vorliegenden Untersuchung aber zwischen 2;7 und 3;9 Jahren alt sind, reicht diese Erklärung nicht aus. Erwartbar ist, dass die jüngeren Kinder häufiger den temporalen Anker „danf“ verwendet haben als das Adversativ „abef“. Somit kann angenommen werden, dass sie eher eine lokale Kontrastierung angrenzender Äußerungen vorgenommen haben, als eine Strukturierung einer gesamten Episode, wie es Boueke et al. für den strukturierten Erzähltyp erwarten.

Ein Vergleich weiterer Kombinationen der Vorfelddbesetzung mit der Wiedergabe bestimmter Inhalte zeigt, dass sechsjährige sprachlich unauffälligen Kinder und Kinder mit SSES Ausdrücke der Themen-Wiederaufnahme am häufigsten für die Wiedergabe des Settings verwenden, was zunächst erstaunlich ist, denn hier wäre eine nominale Einführung der Personen erwartbar. Bei den jüngeren Kindern tritt diese Form der Vorfelddbesetzung für das Setting nur einmal auf.

Dieses Ergebnis deckt sich mit der Studie von Becker (2001). Auch sie fand heraus, dass fünfjährige Kinder für die Referenteneinführung in Erlebniserzählungen in 38 % der Fälle Pronomen verwenden.

Möglicherweise gehen die Kinder davon aus, dass die zuhörende Erzieherin, weil sie die Kekse gebracht hat und mit dem Setting des Kindergartenalltags vertraut ist, nicht mehr eingeführt zu werden braucht oder aber sie erfassen den Informationsbedarf des Zuhörers nicht in vollem Umfang, was Hickmann (1991) für Kinder unter sieben Jahren annimmt.

Fast ebenso häufig wird das Setting jedoch mit Formen des Symbolfeldes eingeleitet. Dabei unterscheiden sich die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder und die Kinder mit SSES nicht. Bei den jüngeren Kindern hingegen finden sich für die Vorfelddbesetzung des Settings kein einziges Mal Symbolfeldausdrücke.

In diesen Vergleichen fällt auf, dass die jüngeren Kinder für die Arten der Vorfelddbesetzung zur Realisierung des Settings stets die niedrigsten Häufigkeiten zeigen. Dies lässt sich damit erklären, dass sie beide Settings seltener als die anderen beiden Kindergruppen versprachlichen. Außerdem produzieren sie beide Settings häufiger mit Unterstützung als selbstständig. Wenn sie Unterstützung erhalten, wäre ggf. auch eine Ellipse als Antwort ausreichend, so dass Vorfelddbesetzungen dann auch nicht bewertbar sein können (s.o.).

#### **Fazit:**

Für die Analyse der Vertextungsfähigkeit wurde zunächst die Herstellung von Referenz ermittelt. Dabei hat sich die Diskursrelevanz als Maß für die Häufigkeit, in der ein Referent im Erzähldiskurs genannt wird, insbesondere für die Nennung der Erzieherin, als wesentlich für die Unterscheidung der Gruppen herausgestellt.

Dabei scheint der Diskursstatus, der der ‚Erzieherin‘ aufgrund der Häufigkeit ihrer Nennung zugeschrieben werden kann, sowohl ihre erste Nennung als auch die Angemessenheit ihrer Fortführung zu beeinflussen. Kinder, die die ‚Erzieherin‘ seltener im Diskurs erwähnt haben, wurden auch häufig durch die Zuhörerinnen bei der Einführung unterstützt. Wenn die ‚Erzieherin‘ von den Kindern eingeführt wurde, dann verwendeten alle drei Kindergruppen am häufigsten von allen untersuchten Ausdrücken Symbolfeldausdrücke. Unterschiede zwischen den Gruppen zeigten sich darin, dass die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder diese angemessene nominale Form am häufigsten von den drei Gruppen einsetzten. Die Kinder mit SSES setzten sie etwas häufiger als die jüngeren Kinder ein, obwohl beide Kindergruppen mit gleicher Häufigkeit durch die Zuhörerinnen unterstützt wurden. **Daraus kann gefolgert werden, dass die Kinder mit SSES hier eine etwas höhere Leistung in der angemessenen Referenteneinführung zeigten als die jüngeren sprachlich parallelisierten Kinder,**

**allerdings eine weniger angemessene Leistung zeigten als die gleichaltrigen sprachlich unauffälligen Kinder.**

Möglicherweise zeigt sich für die Einführung von Referenten mithilfe von Symbolfeldausdrücken bei den Kindern mit SSES eine Übergeneralisierung, so dass sie alle neuen Referenten nominal einführen, unabhängig von dem Informationsstand des Zuhörers. So führten sie den „Stuhl“ am häufigsten von allen drei Kindergruppen nominal ein. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit wäre, dass die Kinder aufgrund der Rückfragen der ZuhörerIn insbesondere beim Kekssetting indirekt auf die Nennung des „Stuhls“ gebracht wurden.

Darüber hinaus ist die Korrektheit in der pronominalen Fortführung der „ErzieherIn“ erwartbarer, wenn diese dem Zuhörer aufgrund hoher Diskursrelevanz präsent ist, als wenn sie seltener erwähnt wurde.

In der Tat zeigt sich, dass sich die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder häufiger mithilfe von Pronomen auf die „ErzieherIn“ bezogen haben als die anderen beiden Kindergruppen. Auch die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder weisen aufgrund von häufiger Nennung der „ErzieherIn“ einen höheren Diskursstatus zu als die anderen beiden Gruppen. Daraus könnte geschlossen werden, dass diese endophorische Referentenfortführung durch die hohe Diskursrelevanz angemessen ist.

Die Kinder mit SSES verwenden häufiger exophorische Referentenfortführungen wie Demonstrativa oder lokale Deiktika. Daher ist eine weniger enge intralinguistische Vertextung gegeben als bei den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern. **Dies zeigt einen deutlichen qualitativen Unterschied**, da durch die Verwendung von Exophora ein Verweis auf unmittelbar Anwesendes vorgenommen wird, was für das Erzählen nicht möglich ist. Somit sind diese Formen für den Zuhörer nicht direkt verständlich. **Die Kinder mit SSES und die jüngeren Kinder haben also scheinbar noch nicht gelernt zwischen der inneren Vorstellung über die Stuhlkreissituation und der Sprache zu trennen** (vgl. Andresen 2005, Kapitel 4.3). Sie verwenden Sprache noch kontextbezogen.

Da diese Kindergruppe der „ErzieherIn“ aufgrund seltenerer Nennung eine niedrigere Diskursrelevanz zuweist und mithilfe von Exophora Referenzfortführungen vornimmt, wird die „ErzieherIn“ immer wieder punktuell lokal verankert und es findet noch keine lineare Weiterführung der Person über mehrere Äußerungen hinweg statt.

Ein weiterer Aspekt ist die Distanz. Kinder mit SSES verwenden Proformen häufiger bei angrenzenden Äußerungen als über mehrere Äußerungen hinweg, wie dies die

sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder bereits tun. **Somit zeigen die Kinder mit SSES noch keine Einbindung ihrer Proformen in die globale Struktur der Erzählung, sondern eine lokale Verwendung** (vgl. integrative Phase nach Kamiloff-Smith 1987).

Ein die Referenzformen integrierendes Maß stellt der **Kohäsionsindex** dar. Mit dessen Hilfe können alle drei Kindergruppen signifikant von einander unterschieden werden. Dabei besitzt dieses Maß einen besonderen Stellenwert, da es **das einzige auf formaler Ebene ist, dass die beiden sprachlich parallelisierten Kindergruppen zu unterscheiden vermag**.

Als weiteres Vertextungsverfahren wurde die Vorfelddbesetzung untersucht. Hier zeigte sich ein wesentlicher Gruppenunterschied in der Verwendung von Diskontinuitätsmarkern in der Position vor dem finiten Verb. Diese Form ist aus zwei Gründen für die Differenzierung der Kindergruppen relevant. Zum einen impliziert die Analyse, dass nur diejenigen Kinder einbezogen werden, die in der Lage sind ein finites Verb zu bilden und dieses in die zweite Position im Satz zu stellen. Darüber hinaus erfordert die Vorfelddbesetzung mit den Formen ‚dann‘ und ‚aber‘ eine Subjekt-Verb Inversion. Beides ist gerade für Kinder mit SSES besonders schwierig (vgl. Kapitel 1). Dies bestätigt sich ein Vergleich der Mittelwerte. Die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder zeigen von allen drei Gruppen die höchsten Mittelwerte.

Zudem zeigt sich, dass die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder von allen Gruppen die temporalen Formen und die Adversative am häufigsten für die Realisierung der Inhaltskategorie Planbruch einsetzten, so dass sie damit in diskursmarkierender Funktion verwendet wurden. Insbesondere bei den jüngeren Kindern zeigte sich indes eine große Varianz, mit der diese Formen der Vorfelddbesetzung für unterschiedliche Inhalte verwendet wurden. Somit scheinen diese die Formen eher lokal orientiert einzusetzen, so dass ihre Erzählungen insgesamt fraktionierter und isolierter wirken. Die Kinder mit SSES verwenden diese Formen tendenziell häufiger für den Planbruch als für andere Inhalte. Es kann aber kein statistisch bedeutsamer Unterschied zu den jüngeren Kindern ermittelt werden.

Im Folgenden werden wesentliche unterscheidende Auswertungssitems von VANIE zusammengefasst, mit denen die Kinder mit SSES von den jüngeren Kindern unterschieden werden können:

- Die Kinder mit SSES sind im Vergleich zu den sprachlich parallelisierten jüngeren Kindern zu einer besseren Nutzung der Zuhörerunterstützung in Lage, so dass eine höhere Angemessenheit lokal pragmatischer Fähigkeiten deutlich wird,
- Die Kinder mit SSES produzieren mehr inhaltliche Komplexität als die jüngeren Kinder,
- Die Kinder mit SSES verwenden häufiger die Basiskategorien zur Versprachlichung des Keksvorfalls als die jüngeren Kinder, auch hier wieder aufgrund der besseren Nutzung der Zuhörerunterstützung,
- Die Kinder mit SSES weisen dadurch einen signifikant höheren Informationsindex auf als die jüngeren Kinder,
- Die Kinder mit SSES erreichen einen höheren Kohäsionsindex, da sie häufiger angemessene Formen der Referenzherstellung verwenden.

Folgende Auswertungssitems sind wesentlich zur Unterscheidung von Kindern mit SSES und gleichaltrigen sprachlich unauffälligen Kindern:

- Die inhaltliche Komplexität ist in den Turns der Kinder mit SSES geringer als bei den gleichaltrigen sprachlich unauffälligen Kindern.
- Die Kinder mit SSES verwenden weniger Inhaltskategorien der Basiskategorien selbstständig als die gleichaltrigen sprachlich unauffälligen Kinder.
- Die Kinder mit SSES verwenden weniger Inhaltskategorien, die der subjektiven Interpretation unterliegen, als die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder.
- Perspektivierung des Kekspanbruchs erfolgt durch die Kinder mit SSES häufiger als bei den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern ohne finites Verb, so dass keine Einordnung des Plansbruchs zu einer Perspektive möglich ist.
- Personalpronomen werden von Kindern mit SSES seltener verwendet als von ihren sprachlich unauffälligen Peers; dafür verwenden die Kinder mit SSES mehr Demonstrativa, und somit weniger intralinguistische und mehr exophorische Vertextung.
- Die Kinder mit SSES verwenden seltener die diskursmarkierende Funktion von ‚aber‘ in der Prä-V2 Position.
- Insbesondere die Kinder mit SSES, die sich in ihrer grammatischen Entwicklung in Phase III bzw. IV nach Clahsen befinden, zeigen einen niedrigeren Kohäsionsindex als die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder. Die Kinder mit SSES verwenden weniger angemessene Referenz als gleichaltrige ohne sprachliche Auffälligkeiten.

- Die Anzahl der Nebensätze ist in den Erzählungen der Kinder mit SSES geringer als bei den gleichaltrigen Kindern ohne Sprachauffälligkeiten. Damit treten in den Erzählungen der Kinder mit SSES auch weniger nebensatzeinleitende Konjunktionen im Vorfeld auf, wie ‚weil‘ und ‚obwohl‘.

#### **10.4 Konzeption der DO-BINE Vorfälle**

In Kapitel 8.5.1 wurden die beiden Vorfälle von DO-BINE auf ihre Vergleichbarkeit hinsichtlich ihrer inhaltlichen Komplexität vorgestellt. Dieser Vergleich zwischen dem Erbsenvorfall und dem Keksvorfall mündete in folgende Hypothese:

*Aufgrund der geringeren Komplexität des Erbsenvorfalls im Vergleich zu dem Keksvorfall wurde ein Deckeneffekt vermutet, so dass die Kindergruppen keine Leistungsunterschiede zeigen könnten.*

In der Tat zeigen sich für die Inhaltskategorien des Erbsenvorfalls, die der direkten Beobachtung zugänglich sind, keine statistisch relevanten Gruppenunterschiede. Insbesondere die beiden sechsjährigen Kindergruppen nennen die Inhaltskategorien Setting, Planbruch und Konsequenz in genau derselben Häufigkeit. Die jüngere Kindergruppe liegt nur wenig darunter. Berücksichtigt man nun die Zuhörerunterstützung, die die Kindergruppen jeweils für die Produktion dieser Kategorien erhalten haben, zeigt sich, dass die Kinder mit SSES und die jüngeren Kindern 1/3 der Nennungen selbstständig durchführen und für die verbleibenden 2/3 Zuhörerunterstützung erhalten. Die sechsjährigen Kinder ohne sprachliche Auffälligkeiten produzierten diese Inhalte jedoch doppelt so häufig ohne Unterstützung wie mit Unterstützung. Damit ist hier nicht die mangelnde inhaltliche Komplexität für die gleichen Häufigkeiten in der Nennung verantwortlich, sondern die Zuhörerunterstützung, die der Gruppe der Kinder mit SSES und der der jüngeren Kinder die gleichen Häufigkeiten in der Nennung ermöglichte wie den sechsjährigen Kindern ohne sprachliche Auffälligkeiten.

*Hinsichtlich der Bewertung der Referenteneinführung wurde angenommen, dass in den DO-BINE Vorfällen nicht ausreichend verschiedene Aktanten und Objekte eingesetzt werden, so dass zuwenig Referenten ein- bzw. fortgeführt werden müssen.*

Die oben aufgezeigten Ergebnisse lassen jedoch deutlich werden, dass die in DO-BINE verwendeten Referenten eine hinreichende Varianz in den Gruppen ermöglichen. Wesentlich scheint hier vor allen die Trennung zwischen belebten und unbelebten Objekten zu sein. Denn insbesondere die Einführung der ‚Erzieherin‘ scheint für die Differenzierung der Leistung der drei Gruppen brauchbar zu sein.

Für die Referentenfortführung zeigte sich ebenfalls eine ausreichende Differenzierung der Gruppen. Denn die Kinder mit SSES verwendeten hier mehr Demonstrativa für die Fortführung der Erzieherin als die anderen beiden Gruppen. Die sechsjährigen Kinder ohne sprachliche Auffälligkeiten verwendeten für die Fortführung der „Erzieherin“ mehrheitlich Proformen. Aber auch für diese Gruppe schien die Aufgabenschwierigkeit ausreichend, da auch sie noch häufig unangemessene Proformen einsetzten.

Umgekehrt könnte anhand dieser Ergebnisse vermutet werden, dass eine Hinzunahme weiterer Referenten zu einer Überforderung der Kinder bezüglich der angemessenen Referentenfortführung führen würde, so dass sich kaum mehr Gruppeneffekte finden ließen. Diese Steigerung der Komplexität in der Referentenfortführung wäre daher eher für ältere Kinder im Grundschulalter zu empfehlen.

## **11. Diskussion und Ausblick**

Grundlage der Untersuchung bildeten die Forschungsfragen, ob sich die Erzählfähigkeiten von Kindern im Vorschulalter mit und ohne Sprachentwicklungsstörungen unterscheiden und darüber hinaus, wenn dem so ist, worin diese Unterschiede bestehen. Ergänzend sollte geklärt werden, ob Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen ähnliche Erzählfähigkeiten wie sprachlich parallelisierte jüngere Kinder zeigen. Dabei war die Hypothese leitend, dass die Überprüfung globaler, erzählrelevanter Fähigkeiten für eine Differenzierung der drei Gruppen nicht ausreicht. Hierfür wurde auf der Grundlage linguistischer, sprachheilpädagogischer und entwicklungspsychologischer Forschungsliteratur ein Auswertungsbogen entwickelt. Dieser sollte einerseits erzählrelevante Kompetenzen abfragen, andererseits aber auch eine Abstufung dieser beinhalten, und zwar im Hinblick auf die im Verlauf der ungestörten Erzählentwicklung erwartbaren Abfolgen sowie spezielle Hinweise auf Erscheinungsformen in Erzählungen von Kindern mit Sprachstörungen beinhalten.

In der Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse konnten Maße herausgestellt werden, die die Kinder mit SSES sowohl von den sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kindern unterscheiden als auch von den sprachlich parallelisierten Kindern, wobei sich dann Unterschiede zeigten, wenn nur die Kinder mit SSES in den Vergleich einbezogen wurden, die nach ihren grammatischen Fähigkeiten den Phasen III oder IV nach Clahsen zugeordnet werden konnten. Damit zeigt sich für die Beantwortung der eingangs formulierten Forschungsfragen, dass sich zum einen eine Abweichung von dem erwartbaren, also ungestörten Erzählerwerb ergibt, und zum anderen, dass es sich bei dieser Abweichung in bestimmten Bereichen nicht nur um eine einfache Verzögerung und damit um eine mit jüngeren Kindern vergleichbare Leistung handelt. Die Kinder mit SSES zeigen also ein eigenständiges Erzählprofil.

Bevor nun Erklärungsversuche für die hier vorgefundenen Gruppenunterschiede diskutiert werden, soll zunächst ein kritischer Blick auf das Auswertungsverfahren VANIE geworfen werden.

### **11.1 Kritische Betrachtung von VANIE**

Einschränkend muss zunächst berücksichtigt werden, dass die Analyse mit VANIE sich auf eine Gelegenheitsstichprobe bezog und die statistischen Berechnungen auf der Grundlage nicht parametrischer Verfahren beruhen, die sich nicht an der Normalverteilung orientieren, so dass mit ihnen ein Rückschluss auf die

Grundgesamtheit nur mit Einschränkungen erfolgen kann. Deshalb gelten die Ergebnisse zunächst nur auf die hier gezogenen Stichprobengruppen.

Für einen weiterreichenden Stellenwert der Ergebnisse ist daher eine Analyse anhand einer repräsentativen Stichprobe erforderlich. Darüber hinaus wäre eine Weiterentwicklung in der Codierung der Auswertungskategorien wünschenswert, damit in künftigen Berechnungen parametrische Verfahren einbezogen werden können, die weiterreichende Aussagen über die Ergebnisse ermöglichen.

Da mit VANIE vor allem lokale Fähigkeiten für Erzählen überprüft werden, ermöglichen die Ergebnisse alleine noch keine ausreichenden Aussagen zu Erzählfähigkeiten. Hierfür müssen sie als Ergänzung zu dem DO-BINE Auswertungsverfahren, das globale Fähigkeiten überprüft, bewertet werden. Die Ausdifferenzierung der Auswertung auf die lokale Ebene ermöglicht es aber bestimmten grammatischen Strukturen erzählrelevante Funktionen zuzuschreiben. Damit kann die Verwendung dieser grammatischen Strukturen als Fähigkeiten interpretiert werden, die für das Erzählen relevant sind. Dadurch ist es erstmals möglich, erwerbsbedingte und störungsbedingte Abweichungen von der Grammatiknorm im Kontext von Erzählen und damit einer übersatzmäßigen Struktur zu betrachten und deren Auswirkungen auf Erzählen zu bewerten. Auf diese Weise wird die bislang vorwiegend auf die Wort- und Satzebene bezogene Sichtweise auf die Symptomatik einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung um die Betrachtung der funktionalen Reichweite der (abweichenden) Formenverwendung im Erzähldiskurs erweitert.

Die interaktive Ausrichtung der hier mit DO-BINE verwendeten Überprüfung von Erzählfähigkeiten bringt es mit sich, dass nicht mehr nur das Erzählverhalten des Kindes im Fokus der Bewertung steht, sondern auch das Verhalten des Zuhörers. Diese Zugangsweise stellt auch eine besondere methodische Herausforderung dar, die bereits mit dem DO-BINE Auswertungsverfahren versucht wurde zu lösen. Dies erfolgte über die Standardisierung der Zuhörerfragen auf bestimmte globale Zugzwänge, die der Zuhörer während der Erzählinteraktion an bestimmten Stellen äußern durfte (vgl. Anhang I). Diese Standardisierung richtet sich jedoch an Zuhörer von Kindern ab vier Jahren ohne sprachliche Auffälligkeiten, so dass sie in der vorliegenden Untersuchung nur für die Zuhörer der sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder direkt übertragbar waren. Die Zuhörer der anderen beiden Kindergruppen erhielten zwar ebenfalls diese Anweisungen, aber aufgrund der geringeren sprachlichen Fähigkeiten dieser beiden Gruppen, wandelten die Zuhörer diese intuitiv ab. Dadurch war es in der Auswertung mit VANIE nicht nur erforderlich, die Auswertungsbereiche für die Kindäußerungen

auszudifferenzieren, sondern auch für die (im Vergleich zu DO-BINE) veränderten Zuhöreräußerungen Auswertungskategorien zu erstellen. Denn mit den veränderten Zuhöreräußerungen gehen auch veränderten Zuhörer-Zugzwänge einher, so dass mit diesen ein anderer Anforderungsrahmen aufgestellt wird, in den die Kinder ihre Äußerungen einpassen müssen. Diese Anforderungsbedingungen wurden in einer vierstufigen Kategorisierung der Zuhörerturns mit VANIE erfasst und systematisch in die Auswertung der Bereiche interaktive Beteiligung, Herstellung von Bedeutungszusammenhängen und Formverwendung einbezogen. Damit ist es auch mit VANIE möglich, die interaktive Ausrichtung des Erzählprozesses systematisch in der Auswertung der Erzählungen und Einschätzung der Erzählleistungen zu berücksichtigen.

Zudem bezieht sich VANIE auf eine Erzählform, die Erlebniserzählung. Diese wurde als für die hier untersuchte Altersgruppe der Kinder besonders alltagsrelevant herausgestellt.

In der Studie von Becker (2001) hat sich aber auch gezeigt, dass die Erzählleistungen von Kindern in Abhängigkeit von der Erzählform schwanken. Für eine umfassende Analyse der Erzählfähigkeiten wäre daher insbesondere bei älteren Kindern am Beginn des Schulalters eine Überprüfung weiterer Erzählformen wünschenswert.

Ein praxistauglicher Einsatz von VANIE könnte neben einer weiteren statistischen Absicherung der Ergebnisse auch durch die Verringerung der noch hohen Zahl der Auswertungssitems auf wenige aussagekräftige erreicht werden.

## **11.2 Diskussion der Ergebnisse**

In Anbetracht der ermittelten Unterschiede in den Erzählleistungen der Kinder mit SSES zu den beiden Vergleichsgruppen ließe sich fragen, wie sich diese erklären lassen, denn die Kinder mit SSES sollten sich von ihren gleichaltrigen Peers vornehmlich hinsichtlich ihrer formalsprachlichen Fähigkeiten unterscheiden. Offenbar reicht es als Erklärung aber nicht aus, Einschränkungen der Erzählfähigkeiten auf Defizite in grammatischen Fähigkeiten zurück zuführen. Sonst müssten die Kinder mit SSES die gleichen Leistungen erbringen wie die sprachlich parallelisierten Kinder. Daher müssen weitere Erklärungsmodelle herangezogen werden wie die pragmatischen Fähigkeiten, die Fähigkeiten zur Nutzung interaktiver Ressourcen und (sozial-)kognitive Fähigkeiten.

### ***11.2.1 Pragmatische Fähigkeiten und Nutzung interaktiver Ressourcen***

Pragmatische Fähigkeiten spielen für das Erzählen auf zwei Ebenen eine Rolle. Zum einen zur Regulation der Erzählinteraktion, indem der Erzähler das Vorwissen bzw. den Informationsbedarf des Zuhörers möglichst genau antizipieren kann, damit er alle relevanten Informationen selbstständig liefert. Zum anderen für das Verständnis des Geschehens, damit innere Haltungen der Aktanten, deren Intentionen und Wissen präsupponiert werden können. Dieses Verständnis ist die Voraussetzung dafür, dass Kinder diese Informationen dann auch an den Hörer sprachlich weiterleiten können.

Hinsichtlich der interaktiven Gestaltung des Diskurses zeigt sich, dass die Kinder mit SSES besser dazu in der Lage zu sein scheinen, die Zuhörerunterstützungen zu nutzen, um pragmatisch angemessene Äußerungen zu formulieren als die sprachlich parallelisierten jüngeren Kinder. Mithilfe dieser Unterstützungen können die Kinder mit SSES zudem häufiger komplexe Äußerungen bilden als die jüngeren Kinder. Damit zeigt sich ein Entwicklungspotenzial in der Fähigkeit Interaktionsressourcen nutzen zu können, denn hier scheinen sie effektiver zu sein als ihre sprachlich parallelisierte Vergleichsgruppe.

Ob sie jedoch ohne diese Zuhörerunterstützung zu ähnlich guten Leistungen gekommen wären, kann mit diesem Untersuchungsdesign nicht herausgefunden werden.

Da die Kinder mit SSES allerdings im Hinblick auf die pragmatische Angemessenheit nahezu alle den maximalen Wert erreichen, zeigt sich ein Deckeneffekt. Es bleibt unklar, ob es auch Kinder in der Gruppe gegeben hat, die mit weniger Unterstützung ebenfalls zu hohen pragmatischen Leistungen gelangt wären. Eine geringere Unterstützung hätte jedoch zur Differenzierung der Leistung im oberen Bereich beitragen können. Damit wird deutlich, dass für künftige Erhebungen der Erzählleistungen zumindest zur Analyse dieses Kompetenzbereichs mehr globale Zugzwänge gesetzt werden sollten.

Eine andere Erklärungsmöglichkeit wäre, dass die hier untersuchten Maße für die pragmatische Angemessenheit, die sich auf die lokale Ebene und damit auf direkt angrenzende Äußerungen beziehen, auf einem zu niedrigen Niveau ansetzen, so dass deswegen keine Differenzierung der Leistung möglich ist. Weitere pragmatische Maße, für deren angemessene Bewältigung über die Äußerungsebene hinaus ein größerer Zusammenhang fokussiert werden muss, zeigen durchaus Leistungsunterschiede (siehe unten zur Einführung und Strukturierung des Wissens des Zuhörers verbunden mit dem Erkennen des Informationsdefizits des Zuhörers).

Daneben bliebe im Hinblick auf die inhaltliche Komplexität zu fragen, ob die Leistung der Kinder mit SSES nicht aufgrund zu starker Lenkung durch die Zuhörerunterstützung nicht zu komplexeren Antworten der Kinder geführt hat, so dass auch hier nicht die maximale mögliche Leistung erhoben werden konnte.

Es bleibt indes zu fragen, was diesen Kindern noch fehlt, damit sie ähnlich den gleichaltrigen Kindern auf weniger Unterstützung angewiesen sind.

Daher wird nun die auf längere, d. h. übersatzmäßige, globale Zusammenhänge bezogene pragmatische Fähigkeit der Kinder der drei Gruppen in den Blick genommen. Dabei kann als Indikator für das Wissen über das Informationsdefizit des Zuhörers das Ausmaß der Produktion der Geschichtenstruktur dienen.

Kinder mit SSES scheinen noch nicht selbstständig in vollem Umfang das Informationsdefizit des Zuhörers erkennen zu können. Dies zeigt sich darin, dass sie nicht alle Basiskategorien in allen Fällen selbstständig liefern. Scheinbar unterstellen sie dem Zuhörer zu viel an Wissen. Wenn sie hingegen Unterstützung erhalten, nutzen sie diese wieder effektiver als die jüngeren Kinder.

Die Zuhörerunterstützung bezieht sich dabei mehrheitlich auf die Produktion des Settings und der Konsequenz. Der Planbruch wird sehr häufig selbstständig produziert. Damit wird deutlich, dass die Kinder das Wesentliche der Erzählung erkannt haben. Mit Hilfe können sie eine berichthafte Beschreibung des Vorfalls geben (vgl. McCabe & Bliss 2003). Dies lässt Schlüsse über Fördermöglichkeiten zu, die in der Folge unter Punkt 11.4 aufgezeigt werden.

In der Hälfte der Fälle zeigen die Kinder mit SSES dadurch, dass sie das Setting und den Planbruch selbstständig produzieren, dass sie die Gegensatzrelation zwischen dem alltäglichen Ablauf und dem Missgeschick erkannt haben. Daher kann angenommen werden, dass sie ein Skriptwissen über den Ablauf von Stuhlkreisen erworben haben, das sie z. T. mit ihren sprachlichen Repräsentationen verbinden, so dass sie dieses versprachlichen können (vgl. Nelson in Andresen 2005, Kapitel 4.2). Allerdings scheinen sie noch keine stabile Kenntnis über die Diskrepanz zwischen dem eigenen Wissen und dem Wissen des Zuhörers zu besitzen, die es ihnen ermöglicht zwei Perspektiven auf das eine Ereignis einzunehmen, die eigene und die eines „unwissender“ Zuhörers. Um diese zu erlangen, benötigen die Kinder sprachlich basierte Repräsentationen, da dieses Wissen nur über Sprache zum Ausdruck gebracht werden kann.

Da die „Konsequenz“ noch fehlt, produzieren sie Erzählungen mit einer „End at the High-Point Narrative“-Struktur. Diese wird jedoch von McCabe für Kinder zwischen vier und

fünf Jahren, also für jüngere Kinder, angenommen. Auch Schelten-Cornish (2002, 2008) nimmt an, dass Kinder mit sechs Jahren in der Lage sind vollständige Episoden zu erzählen. Damit bleibt die Makrostruktur der Erzählung noch unvollständig.

Daraus, dass die Kinder mit SSES häufiger die Basiskategorien bilden als die jüngeren Kinder, könnte gefolgert werden, dass sie mehr an Wissen über Geschichtenstrukturen einerseits und die Diskrepanz zwischen dem eigenen Wissen und dem Wissen des Zuhörers andererseits besitzen. Die häufigere Zuhörerunterstützung könnte dabei als Entwicklungsmotor fungieren. Für eine Förderung bliebe noch zu überlegen, wie diese Unterstützung verändert werden könnte, damit sie von den Kindern mit SSES effektiver genutzt werden kann, so dass sie sie zunehmend seltener benötigen.

Hinsichtlich des Inbeziehungsetzens der Inhaltskategorien, das wesentlich ist für die Herausbildung einer Erzählstruktur, zeigt sich, dass die Kinder mit SSES Diskontinuitätsmarker seltener verwenden als die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder. Die Kinder mit SSES, die Phase III oder IV nach Clahsen zugeordnet werden können, unterscheiden sich in dieser Verwendung nicht von den jüngeren Kindern. Daher ist ihre Erzählstruktur nicht nur unvollständig, sondern auch nicht ausreichend markiert, um den Höhepunkt als solchen für den Zuhörer deutlich werden zu lassen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund relevant, dass Becker (2001) in ihrer Studie herausfand, dass fünfjährige Kinder in der Erzählform „Erlebniserzählung“ strukturell am weitesten entwickelt sind. Sie zeigten in dieser die höchste Entwicklungsstufe im Vergleich zu den anderen Erzählformen (Fantasieerzählung, Nacherzählung, Bildergeschichte). Damit kann angenommen werden, dass anhand des Erzählanlasses von DO-BINE strukturell die höchste Fähigkeitsstufe abgefragt wurde, so dass angenommen werden kann, dass den Kindern mit SSES auch in anderen Erzählformen der funktionale Gebrauch der markierenden Formen nicht gelingt.

Bereits anhand der Basiskategorien zeigte sich wie eng Weltwissen (i. e. Wissen über Handlungen und Ereignisse) und Diskursmusterwissen (i. e. Wissen über die Erzählstruktur) mit sprachlichen Formen und Mitteln zusammenzuhängen scheinen. Insbesondere die Kategorien, die mehr der subjektiven Interpretation unterliegen und damit sozialkognitiv anspruchsvoller sind als die Produktion der Basiskategorien, können auch nur durch komplexere sprachliche Äußerungen hervorgebracht werden. Aber gerade darin unterscheiden sich die Kinder mit SSES von ihren sprachunauffälligen Peers. So äußern die Kinder mit SSES, wie oben beschrieben, weniger komplexe Antworten. Außerdem können sie Inhalte weniger gut mithilfe kohäsiver Mittel verketteten: Ihre Referenzen sind weniger eindeutig. Das bedeutet

bezogen auf die Versprachlichung der abstrakten Inhaltskategorien, dass selbst, wenn die Inhalte über aufeinander folgende Hauptsätze statt beispielsweise über die Verbindung von Haupt- und Nebensatz verknüpft werden, die Formen zum Verweis auf Gesagtes nicht immer adäquat verwendet werden und damit der Zusammenhang der beiden Sätze nicht eindeutig wird.

Die Markierung der Diskontinuität durch die Verwendung von Konnektoren oder Zeitadverbien im Satz-Vorfeld, wie sie für die Versprachlichung des Planbruchs und die Kennzeichnung des Wechsels der Perspektive (Außenperspektive zu Innenperspektive) erforderlich ist, wird von den Kindern mit SSES signifikant seltener verwendet als von den gleichaltrigen sprachlich unauffälligen Kindern. Dadurch wird die semantische Relation der Inhalte von Sätzen zueinander nicht eindeutig. Es kommt nicht nur zu einem abgehackten, unverbundenen, telegrammstilartigen Wiedergeben von Einzelinformationen, sondern diese Art lässt bestimmte Inhalte nicht transportieren: Soll beispielsweise deutlich werden, dass die Kinder bereits das Missgeschick antizipieren konnten, ist es dafür erforderlich eine zeitliche Relation in der Handlungsabfolge deutlich zu machen (z. B. *Warnen durch Rufe der Kinder, bevor die Erzieherin sich hinsetzt*) und andererseits einen Gegengrund anzugeben, warum die Erzieherin sich dennoch auf die Kekse gesetzt hat („*obwohl wir ihr das noch gesagt hatten.*“). Diese Arten der semantischen Relationen von Satzbedeutungen lassen sich nicht über das einfache Nacheinander von Sätzen herstellen, wie das beispielsweise für kausale Zusammenhänge noch möglich wäre („*Die hatte Erbsen mit, die wollte ein Spiel mit uns spielen.*“).

Neben dieser Fähigkeit zur flexiblen Vorfeldbesetzung, die Kindern mit SSES Schwierigkeiten bereitet (vgl. Motsch 2004, 2009) ist auch die Verknüpfung von Informationen innerhalb der Satzebene für die Versprachlichung der abstrakteren Inhaltskategorien wichtig. Am Beispiel der Realisierung des inneren Plans der Aktantin wird deutlich, dass hierfür nicht nur eine korrekte Verbzweitstellung im Satz notwendig ist, sondern bereits eine komplexe, zweigliedrige Verbalphrase gebildet werden muss („*Sabine wollte ein Spiel mit uns spielen.*“). Wie aus dem Vergleich des Indexes für die Verbzweitstellung deutlich wird, verwenden die Kinder mit SSES aber bereits weniger Informationseinheiten mit Verbzweitstellung in ihren erzählrelevanten Äußerungen als die sechsjährigen Kinder ohne sprachliche Auffälligkeiten, so dass auch komplexe Verbalphrasen weniger erwartbar sind.

Für die Wiedergabe des *inneren Plans* müssen wieder zwei Inhalte miteinander verbunden werden und zwar über das syntaktisch geordnete Nacheinander auf Satzebene. Die wesentlichen Inhalte werden durch die beiden Verben transportiert. Diese müssen syntaktisch so organisiert werden, dass auch die beiden Ergänzungen

noch integriert werden können. Dies entspricht den Fähigkeiten auf Phase IV nach Clahsen, die zwar von der Mehrheit der Kinder mit SSES in der ESGRAF-Diagnostik auf Äußerungsebene erreicht wurde. Eine Verknüpfung dieser Fähigkeit mit der Fähigkeit zur Organisation einer Erzählstruktur oberhalb der Satzebene scheint für diese Kinder aber noch nicht möglich zu sein.

Aufgrund des geringen Auftretens der Inhaltskategorie *innerer Plan* insgesamt können die geringen Abweichungen zwischen den beiden sechsjährigen Kindergruppen nicht signifikant werden. Auch im Hinblick auf die Unterstützung dieses Inhaltes durch den Zuhörer zeigt sich nur eine minimale Tendenz hin zu häufigerer Unterstützung der Kinder mit SSES als der sechsjährigen Kinder.

Neben diesen sprachlich formalen Schwierigkeiten scheinen die Kinder mit SSES die pragmatische Funktion dieser sprachlichen Formen nicht erkannt zu haben. Denn es ließe sich weiter annehmen, dass wenn nur die sprachlichen Mittel hierfür nicht zur Verfügung ständen, sie beispielsweise idiosynkratische Formen einsetzen könnten als Kompensationsstrategie und Indikator dafür, dass eine pragmatische Anforderung erkannt worden wäre, aber lediglich die adäquaten sprachlichen Mittel zur Umsetzung noch fehlten.

Marton et al. (2005) fanden in ihrer Studie heraus, dass die untersuchten Kinder mit SLI (Specific Language Impairment) insbesondere mit diesen sozial pragmatischen Fähigkeiten Schwierigkeiten haben und zwar mehr noch als mit ihren linguistischen Fähigkeiten.

Ähnliches zeigt sich auch bei der Verwendung von Proformen. Hier verwenden die Kinder mit SSES häufiger Exophora, die deiktisch auf die Stuhlkreissituation verweisen, statt zu berücksichtigen, dass der Zuhörer die Stuhlkreissituation nicht vor seinem inneren Auge haben kann, so dass deiktische Formen zu voraussetzungsreich sind. Stattdessen wären endophorische Formen angemessen.

Daraus könnte gefolgert werden, dass den Kindern mit SSES damit ein wichtiger Entwicklungsmotor fehlt, der den Erwerb und die Ausdifferenzierung in der funktionalen Verwendung der sprachlichen Formen antreibt. Möglicherweise erkennen die Kinder ihre Unzulänglichkeiten nicht, weil sie die pragmatischen Bedürfnisse des Zuhörers nicht wahrnehmen. Eben dies ist aber die Voraussetzung dafür, dass das Kind die Interaktion zunehmend selbstständig gestalten kann, so dass der Zuhörer seine Unterstützungsmechanismen nach und nach abbauen kann.

Der Annahme von Hausendorf & Quasthoff zufolge lernen die Kinder das Diskursmuster und damit verbunden die pragmatischen Fähigkeiten dafür nicht über das

Misslingen der Erzählprozesse aufgrund ihrer ungenügenden Beiträge, sondern anhand der gemeinsamen Aufgabenbewältigung. Es könnte jedoch auch angenommen werden, dass sich die Kinder mit SSES auf die Zuhörerunterstützung verlassen, weil sie die pragmatischen Erfordernisse nicht selbstständig erkennen. Das würde bedeuten, dass eine zu gute Zuhörerunterstützung das Erkennen der pragmatischen Bedürfnisse des Zuhörers für die Kinder mit SSES erschweren könnte, weil der Erzählprozess erfolgreich abläuft, ohne dass weitere Bemühungen des Kindes erforderlich wären.

Damit hätten die Zuhörerfragen für die Kinder mit SSES nicht den Signalcharakter wie für sprachlich unauffällig entwickelte Kinder („*Diese Information fehlt mir noch, die ist wichtig für ein Verständnis deiner Geschichte.*“).

Wenn dem so wäre, bliebe für eine Förderung zu überlegen, wie die Zuhörerfragen verändert werden könnten, damit sie einen Signalcharakter erhalten.

### **11.2.2 Kognitive Fähigkeiten**

Der pragmatisch angemessene und damit funktionale Gebrauch sprachlicher Formen scheint wie oben vereinzelt schon erwähnt mit Wissen des Kindes über unterschiedliche Wissensbestände bei ihm und anderen eng zusammen zu hängen.

Verschiedenenorts wurden in Studien zu Erzählleistungen bei Kindern mit SSES weitere Einschränkungen in kognitiven Fähigkeitsbereichen angenommen, wie hinsichtlich der:

- sozialkognitiven Fähigkeiten (Baltaxe & D'Angiola 1992, Tomasello 2000, Marton et al. 2005),
- kognitiven Repräsentationsformen einer Geschichtenstruktur (Weinert et al. 1989), Behaltensleistungen (Hoppe-Graff et al. 1981, Hasselhorn & Hille 1998)
- metasprachlichen Bewusstheit zur Beurteilung der Angemessenheit der Referentenverwendung (Schneider et al. 1991) sowie für Selbstkorrekturen (Schöler & Illichmann 1987, MacLachlan & Chapman 1988), Top-Down-Kontroll-Prozesse zur Verbindung von Formen und globaler Struktur (Kamiloff-Smith 1987)

Da sozialkognitive Verarbeitungsprozesse jedoch nicht direkt beobachtbar sind, ist es erforderlich Indikatoren zu finden, von denen aus auf diese Fähigkeiten und Prozesse zurück geschlossen werden kann. Dieses stellt jedoch für das Erzählen bei Kindern mit SSES eine besondere Schwierigkeit dar. Denn als Indikatoren dienen in diesem Fall sprachliche Ausdrücke und deren syntagmatische Verknüpfungen als erzählrelevante

Einheiten. Kinder mit SSES zeigen aber gerade in sprachlichen Fähigkeitsbereichen ihre besonderen Schwierigkeiten.

De Villiers (2007) stellt fest, dass die Richtung der Beeinflussung von Theory of Mind und Sprachfähigkeiten bislang ungeklärt ist. Damit scheint eine Trennung der beiden Fähigkeitsbereiche nicht zielführend zu sein.

Nach Tomasello (2002) sind Sprache und Kognition nicht als zwei getrennte Entitäten zu sehen, sondern Sprache ist eine Form der Kognition. „Es handelt sich um Kognition, die an den Zwecken der zwischenmenschlichen Kommunikation ausgerichtet ist. Menschen wollen Erfahrungen miteinander austauschen und haben so mit der Zeit symbolische Konventionen für diesen Zweck geschaffen.“ (Tomasello 2002, 177). Nach dieser Sichtweise erübrigt sich die Frage, ob die Kognition die Sprache beeinflusst, denn nach Tomasello ist ein Teil der Kognition sprachliche Kognition.

Das Kind lernt den Gebrauch sprachlicher Symbole und Konstruktionen und verinnerlicht so die dahinter stehenden Perspektiven und Intentionen (Sichtweise auf Dinge in Abhängigkeit vom Kommunikationszweck). Damit kann es begrifflich die Welt so auffassen wie es der Sprecher tat. Das bedeutet, dass ein Kind mit der sprachlichen Form auch deren Funktion lernt. Verschiedenerorts wurde allerdings schon daraufhin gewiesen, dass die Fähigkeit sprachliche Ausdrücke formal korrekt zu bilden vor der Fähigkeit, diese funktionsgerecht im Kontext einzusetzen, auftreten kann. Das Kind erprobt die Funktion in der Verwendung. „Tatsächlich ist es nicht immer einfach, in einer bestimmten Situation zu entscheiden, ob ein Kind eine Sprachkonstruktion verwendet, weil sie ihm als erste in den Sinn kommt, oder ob es aus einem prinzipiellen, kommunikationsbezogenen Grund eine Sprachkonstruktion aktiv gegenüber einer anderen auswählt.“ (Tomasello 2002, 184). Dies mag für die Betrachtung einer einzelnen Form oder Konstruktion zutreffen, werden jedoch mehrere Produktionen des Kindes untersucht, lassen sich Regelmäßigkeiten/Systematiken erkennen (wie dies auch in anderen Sprachbereichen z. B. in der phonologischen Verwendung getan wird).

Nach Tomasello ermöglicht erst der Erwerb der Sprache Ereignisse begrifflich komplex darzustellen, zu kategorisieren und zu schematisieren. Damit sind die unter Kapitel 2.3.2 und 4.2 vorgestellten Repräsentationsformen über Geschichtenstrukturen durch Sprache erst möglich. Auch Nelson (1996) nimmt Sprache als Voraussetzung für die Bildung von Repräsentationsebenen über Speicherung von Ereigniswissen an (vgl. Andresen 2005, Kapitel 4.2). Dabei verläuft der Erwerb über verschiedene Ebenen und beginnt zunächst mit nichtsprachlicher Organisation und wird zunehmend sprachlich. Dieser Einbezug der Sprache ermöglicht dem Kind zunächst die Verbalisierung von

Ereignissen, die zunehmend komplexer wird, schließlich die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven (eigener und die anderer) sowie den Einbezug verschiedener Wissensbestände. Diese Unterschiede kann ein Kind erst durch die sprachliche Interaktion mit anderen erkennen, da in diesen verschiedenes Wissen und Perspektiven explizit ausgedrückt werden, Missverständnisse deutlich werden oder die Verinnerlichung der Meinung anderer über die eigene möglich wird. Dies führt das Kind dann zu dialogischen kognitiven Repräsentationen und schließlich zu der Fähigkeit, seine eigenen kognitiven Prozesse zu kontrollieren und Metaansichten für die Herstellung von Kohärenz und Systematizität in einem Repräsentationsmedium zu schaffen (Tomasello 2002).

Diese Formen verlangen es die Perspektiven von anderen in einer Weise zu übernehmen, die über die lokale Perspektivenübernahme hinausgeht einschließlich Intentionen und voraussichtlichen Folgen von Handlungen, die für das Verstehen einzelner sprachlicher Symbole oder Konstruktionen erforderlich ist (wie die Anwendung einzelner Worte und Kombinationen wie sie bei anderen für ähnliche oder gleiche Funktionen in der Interaktion / dem Erzählen beobachtet wurden.)

Folglich kann angenommen werden, dass Kinder mit SSES über solche Arten der Repräsentationen nicht (in vollem Umfang) verfügen können. Die Ordnung und Schematisierung ist möglicherweise fragmentarisch oder lückenhaft. Dies könnte als Erklärung dafür dienen, warum Kinder mit SSES die unterschiedlichen Wissensbestände von der Erzieherin und sich selbst nicht gleichzeitig in ihre Repräsentation über die Stuhlkreissituation aufnehmen können.

Um dies herauszufinden, wurden in verschiedenen Studien mithilfe unterschiedlicher methodischer Zugänge die Geschichtenschemata der Kinder versucht zu überprüfen (vgl. Liles 1985, Weinert et al. 1989, Bishop 2003, Schneider et al. 2003).

In manchen Studien wurden die Verstehensleistungen der Kinder daher mithilfe von Fragen über die Geschichte überprüft, die sich auf Story-Grammar-Wissen bezogen (Liles 1985, ERRNI Bishop 2003, Schneider et al. 2003). Diesem Vorgehen lag die Annahme zugrunde, dass die Fragen nur dann richtig beantwortet werden können, wenn Zusammenhänge der Geschichtenteile erkannt sowie sozialkognitives Wissen vorhanden wäre. Damit werden auch mit diesem Vorgehen nicht die sozialkognitiven Fähigkeiten alleine abgefragt, sondern zudem Weltwissen, Wissen über Geschichtenzusammenhänge, Intentionen von Personen, Resultate von Handlungen etc.

Wesentlich scheint in diesem Zusammenhang das Ergebnis der Studie von McCabe und Peterson (1997) zu sein, in der sie feststellen, dass schon sehr junge Kinder in der Lage

sind psychologische Kausalität, i. e. Erklärungen für Haltungen und Motive anderer, zu nennen, wenn sie dabei von ihren Interaktionspartnern unterstützt werden. Im Hinblick auf die Überprüfung ließe sich daraus ableiten, dass Zuhörerfragen nach dieser Kausalität dazu beitragen könnten herauszufinden, ob Kinder mit SSES mit Hilfe dieser Unterstützung auf die Motive anderer Bezug nehmen können.

Darüber hinaus scheint nach McCabe und Peterson (1997) die Unterstützung des Zuhörers einen Fördereffekt aufzuweisen. Kinder, denen gegenüber in Erzählungen häufiger nach solchen kausalen Zusammenhängen gefragt wurde, produzieren diese auch häufiger gegenüber nicht direktiven Zuhörern in anderen Erzählsituationen.

Weinert et al. (1989) nahmen auf der Grundlage ihrer Studie an, dass Kinder mit SSES Schwierigkeiten im Aufbau hierarchischer Repräsentationen über Geschichten hätten. Ähnliches fokussieren auch die Studie von Merritt und Liles (1987) sowie der ERRNI-Test (Bishop 2003) anhand der Reproduktionsaufgabe. Sie nehmen an, dass eine vollständige Reproduktion einer Geschichte nur auf der Grundlage einer komplexen (sprachlich organisierten) Repräsentation möglich ist.

Für weitere Überprüfungen erscheint es daher sinnvoll, eine Reproduktion der Erzählung der Stuhlkreissituation von DO-BINE anzuregen, um anhand der Behaltensleistung Rückschlüsse auf die mentale Organisation von Ereignissen ziehen zu können.

Auch in diesem Bereich scheint die interaktive Ausrichtung wieder ein wesentlicher Entwicklungsmotor zu sein. In den Untersuchungen von Nelson (1993, 1995), Engel (1986) und Tessler (1986) hat sich gezeigt, dass der narrative Stil der Interaktionspartner (in diesem Fall der Mütter) förderlich für das Erinnerungsvermögen der Kinder ist. Auch McCabe und Peterson (1997) stellen fest, dass die spätere Informationswiedergabe von Kindern mit spezifischem Scaffoldingverhalten der Interaktionspartner zusammenhängt. Unterstützen diese z. B. mehr faktische Informationen, werden die Kinder in künftigen Erzählungen auch häufiger faktische Informationen produzieren. Damit ist die Versprachlichung von Inhaltskategorien einer Geschichte durch gezieltes Scaffoldingverhalten der Förderung zugänglich. Dies ist eine wesentliche Erkenntnis für die Förderung von Kindern mit SSES, in der der Zuhörer durch sein Unterstützungsverhalten eine wesentliche Aufgabe erhält.

Die kognitive Organisation von Erfahrungen (beispielsweise auf Skriptebene) differenziert sich jedoch nicht nur in Erzählungen aus, sondern auch auf der Basis weiterer realer Erlebnisse sowie in Spielhandlungen (Galda 1984, Aksu-Koc 2005).

„Sprache erzeugt zwar nicht die grundlegenden kognitiven Fähigkeiten, (...) da Kinder die Perspektive von anderen auch ohne Sprache einnehmen können. Aber durch die Sprache kommt eine weitere Menge begrifflicher Kategorien und Perspektiven zum menschlichen Repertoire hinzu, nämlich Kategorien und Perspektiven, die zum Zwecke der sprachlichen Kommunikation gebildet wurden.“ (Tomasello 2002, 194). Zu diesen der Sprache inhärenten Kategorien, die die Besonderheiten der sprachlichen Kommunikation widerspiegeln, gehören die Wahlmöglichkeiten für bestimmte Ereignisperspektiven oder für bestimmte sprachliche Ausdrücke wie z. B. auf eine Person / einen Gegenstand referiert werden soll (vgl. hierzu Hoffmann 2003a, Kapitel 3.3). Die getroffene Wahl wird insbesondere beim interaktiven Erzählen durch die kommunikativen Bedürfnisse des Zuhörers und das Ziel der Kommunikation bestimmt. Mit der Perspektivenwahl auf die Höhepunkte der Vorfälle ist eine Sprecherintention verbunden, nämlich zu verdeutlichen, wie der Vorfall vom Hörer verstanden werden soll. Grundlegend für die Erfassung und mentale Repräsentation der unterschiedlichen Perspektiven sind verschiedene kognitive Fähigkeiten.

Während für die Zustandsperspektive das Handlungsergebnis zwar betrachtet werden muss, ist es aber noch nicht erforderlich eine Verbindung zwischen diesem und dem vorangegangenen Handlungsablauf herzustellen. Dies erfolgt erst mit der Vorgangsperspektive. In dieser wird das Handlungsergebnis in einen Ablauf eingeordnet, so dass eine Verbindung von zwei Perspektiven vorgenommen wird, dem was war und dem was jetzt ist. Hierbei steht der Gegenstand, mit dem etwas geschehen ist, im Mittelpunkt. Erst in der verursachenden Perspektive wird noch die handelnde Person als Verursacher mit in den Blick genommen. Das Ursache-Wirkungsprinzip ist damit erkannt worden. Auf dieser Basis können auch physikalische Kausalitäten erkannt werden („*Die Erbsen sind raus gefallen, weil die Sabine darein gefasst hat.*“).

Die sprachliche Realisierung der verursachenden Perspektive unterliegt einer höheren Komplexität sowohl semantischer als auch syntaktischer Art. Im Gegensatz zu der Zustandsperspektive ist es hier erforderlich ein semantisch differenziertes Verb zu verwenden (*zerbrechen*: „*Die Sabine hat die Kekse zerbrochen.*“), statt eines GAP-Verbs wie sein („*Die Kekse sind kaputt.*“). Diese werden bereits sehr früh mit 1;6 Jahren erworben, wohingegen die Ausdifferenzierung des Verbgebrauchs später ab zwei Jahren und danach auftritt (Kiese-Himmel 2004). Zudem ist die Kombination mit einem Objekt erforderlich, was für die Zustandsperspektive ebenfalls nicht erforderlich ist.

In der Verwendung der verursachenden Erzählperspektive (Keksvorfall) zeigen sich relevante Unterschiede für alle drei Gruppen (vgl. Kapitel 10.2).

Neben diesen auf die semantische Ebene bezogenen Indikatoren für sozialkognitive Fähigkeiten wurde in der Studie von Baltaxe & D'Angiola (1992) ein weiterer Indikator, nämlich die Herstellung von Kohäsion, überprüft. Dazu haben sie drei Kindergruppen miteinander verglichen, Kinder mit unauffälligem Entwicklungsverlauf, Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen und Kinder mit Autismus. Es zeigte sich, dass die Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen seltener korrekte Formen der Kohäsionsherstellung verwendeten als die unauffällig entwickelten Kinder, aber etwas häufiger korrekt als die Kinder mit Autismus. Dieser Unterschied war jedoch nicht signifikant. Daraus folgerten sie, dass die Herstellung der Kohäsion mit sozialkognitiven Fähigkeiten nicht hinreichend erklärt werden kann, so dass nur z. T. Rückschlüsse auf sozialkognitive Fähigkeiten gezogen werden können.

Eine Möglichkeit die Verwendung dieser Kohäsionsmittel und damit deren Funktionen deutlich werden zu lassen, ist die Bewusstmachung anhand metasprachlicher Reflexion. Nach der Studie von Schneider et al. (1997) scheinen metasprachliche Fähigkeiten im Hinblick auf die Bewertung der Angemessenheit von Referentenein- und Fortführungen bei Kindern mit SSES weniger gut ausgebildet zu sein als bei altersgleichen sprachlich unauffälligen Kindern, wenn sie auf einem höheren Grad der Bewusstheit abgefragt werden. Damit scheint ihnen deren Funktion im Diskurs nicht klar zu sein.

Die Überprüfung mit VANIE ermöglicht keine Messung expliziter Kommentierung von Referenz. Eine Möglichkeit dieses aufzunehmen wäre, durch Zuhörerrückfragen, die zur Reflexion über den Einsatz von Referenzformen anregen, die Aufmerksamkeit des Kindes auf diese zu lenken (ähnlich wie Motsch dies im Rahmen der Überprüfung mit ESGRAF vorschlägt). Allerdings wäre im Rahmen der Überprüfung zu befürchten, dass mit solchen Zuhörerfragen von dem Inhalt der Geschichte zu sehr abgelenkt würde. Daher erscheint es praktikabler, diese Art der Fragen in einer Förderung aufzugreifen.

Wenn sprachliche Interaktion erst das Erkennen dieser Funktionen ermöglicht, dann muss Sprache nicht nur auf Ebene der Formen, sondern stets interaktiv im Diskurs gefördert werden, damit die funktionale Verwendung erkannt und erprobt werden kann. Demnach sollte die Förderung der Erzähl- bzw. Diskursfähigkeiten ein fester Bestandteil der Sprachförderung und -therapie von Kindern mit SSES sein. Die Zuhörerunterstützung als Modell und Hilfestellung kann dabei die Funktion des Erwerbsmotors einnehmen.

### **11.3 Modifikationen für künftige Überprüfungen der Erzählfähigkeiten**

Aufgrund der oben aufgezeigten Erklärungsversuche zu den Differenzen in den Erzählleistungen von Kindern mit SSES zu den beiden Vergleichsgruppen wurde

deutlich, dass sprachbasierte Repräsentationsformen zunächst auf eigenen Erfahrungen und Handlungen beruhen, die durch routinisierte sprachliche Interaktionen begleitet wurden und so zunächst nonverbal und dann immer mehr durch Sprache durchdrungene Repräsentationen ermöglichten. Damit zeigt sich, dass mentale Repräsentationen die funktional angemessene Verwendung von Sprache ermöglichen, aber die sprachliche Interaktion der Antrieb der Entwicklung ist. Daher müssen sowohl in der Überprüfung als auch in einer anschließenden Förderung kognitive und interaktive Fähigkeiten einbezogen werden.

Daraus lassen sich folgende Konsequenzen für die Überarbeitung der Durchführung und Auswertung von Erzählinteraktionen ableiten:

Zum einen können durch die Standardisierung der Zuhörerzugzwänge einheitliche Bedingungen und damit bessere Vergleichsmöglichkeiten zwischen den Kindern einer Gruppe geschaffen werden, zum anderen können damit bestimmte Fähigkeiten bzw. Indikatoren dieser Fähigkeiten abgefragt werden.

- Hierzu gehört, prinzipiell globale Zuhörerzugzwänge zu setzen, damit die pragmatische Angemessenheit differenzierter auch in höheren Leistungsbereichen erfasst werden kann und inhaltliche Komplexität besser messbar ist, da auf lokale ZZ auch eher kürzere Antworten erwartbar sind.
- Wenn diese nicht bedient werden können, sollte eine lokale Unterstützung gegeben werden, um herauszufinden, ob Inhalte mit dieser Hilfe genannt werden können.
- Bezogen auf den Höhepunkt könnten Fragen zur Evozierung psychologischer Kausalität eingesetzt werden.
- Zuhörerrückfragen könnten mit dem Ziel der expliziten Reflexion bei intuitiv korrekt eingesetzten Referenzformen gegen Ende der Erzählung eingesetzt werden.
- Zudem könnten verstehenssichernde Fragen und Themen refokussierende Fragen eingesetzt werden, um bei einer unzureichenden Produktion der Geschichtenstruktur zu überprüfen, ob mit Hilfestellung grundlegende Strukturen und Formen evozierbar sind.

Mithilfe dieses Vorgehens würden unterschiedliche nach ihren Anforderungen abgestufte „Abrufhilfen“ bereitgestellt, damit im Hinblick auf eine mögliche anstehende Förderung beurteilt werden könnte, unter welchen Bedingungen/ anhand welcher Hilfestellungen Inhalte geliefert werden können, darüber hinaus aber auch, welche Inhalte trotz Hilfen nicht evoziert werden konnten.

Modifikationen, die die Überprüfung erzählrelevanter kognitiver Fähigkeiten ermöglichen können, sind:

- Die Abfrage der verursachenden Perspektive für den Keksvorfall,

- Die Reproduktion der Geschichte zu dem Stuhlkreisgeschehen, um anhand der Behaltensleistung auf ein zugrunde liegendes Geschichtenschema schließen zu können,
- Die Aufnahme von Verstehensfragen in die Überprüfung, deren Beantwortung ein Geschichtenschema erfordern. Damit könnten die Inhaltskategorien, die bestimmte Strukturelemente überprüfbar werden lassen (wie Setting, Konsequenz etc.), expliziter abgefragt werden. Diese könnten auch eine Alternative zu den lokalen ZZ innerhalb des Erzähldiskurses darstellen, so dass innerhalb des Diskurses nur globale ZZ gestellt würden. Damit könnten die Leistungen der Kinder mit SSES direkt mit ihren sprachlich unauffälligen Peers verglichen werden. Die zusätzlichen Informationen aus den Verständnisfragen würden es auch erlauben zu ermitteln, ob die Kinder anhand von Hilfestellungen auch weitere Strukturelemente hätten bilden können.

Da es sich hierbei noch um ungesicherte Annahmen handelt, sollten diese in einer künftigen Überprüfung abgesichert werden.

#### **11.4 Anregungen für eine interaktive Förderung der Erzählfähigkeiten**

Aus den vorgenannten interaktiven und kognitiven Entwicklungsvoraussetzungen zur Erklärung der unterschiedlichen Erzählleistungen der drei untersuchten Kindergruppen werden nun Anregungen für die Förderung der Erzählfähigkeiten abgeleitet:

- Die Förderung kann insbesondere für Vorschulkinder verschiedene alltägliche Erlebnissen nutzen, da diese Erzählform für diesen Altersbereich besonders relevant ist (vgl. Becker 2001),
- Der Einbezug von (interaktiven) Spielkontexten kann zur Strukturierung von Handlungen und Ereignissen dienen. Darüber hinaus kann die im Spielkontext einbezogene metasprachlichen Kommentierung der Handlungen zur Ausbildung sprachbasierter Repräsentationen beitragen und damit dazu beitragen, dass die Funktionen der sprachlichen Formen und Muster in der direkten Verwendung erkannt werden, so dass diese sprachlichen Mittel auch in einer anschließende Erzählung eingesetzt werden können; das Ausagieren der Handlung im Spiel lässt dann eine höherer Strukturierungsgrad in der Erzählung erwarten, als wenn direkt ohne Spielhandlung eine Erzählung evoziert wird (vgl. Galda 1984, Aksu-Koc 2005).
- Mithilfe eines gezielten Einsatzes differenzierter Unterstützungsarten (wie Demonstration, lokale Fragen) können Inhalten der Geschichte evoziert werden, für die in der Überprüfung festgestellt wurde, dass sie selten oder gar nicht auftreten (vgl. Tessler 1986, Engel 1986, McCabe & Peterson 1997).

- Die Zuhörerunterstützung kann zur Evozierung psychologischer Kausalität genutzt werden, wenn in der Überprüfung herausgefunden wurde, dass diese nicht selbstständig produziert oder nicht evoziert werden konnte (vgl. McCabe & Peterson 1997).
- Die Zuhörerunterstützung kann z. B. durch eine zusätzliche metasprachliche Reflexion, lautes Denken als sprachliches Mittel oder visuelle Hervorhebung relevanter Strukturelemente eine Art Signalwirkung erhalten, damit sie als solche (besser) wahrgenommen wird und damit entwicklungsförderlich sein kann (vgl. auch Hausendorf & Wolf 1998, Motsch 2002).
- Zu dem sollte die Führung des Kindes durch den Diskurs nicht zu eng sein, damit das Kind einen Entwicklungsanreiz erhält. Die Unterstützungen sollten daher in der Zone der nächsten Entwicklung liegen (vgl. Hausendorf & Quasthoff 1996, für Kinder mit unauffälligem Spracherwerb). Dazu müssen die Kinder in der Lage sein die Diskrepanz zwischen der explizit geäußerten Ansicht der Zuhörerin und der eigenen sprachlich aufzulösen, die Teile der Äußerung zu identifizieren, die die anderen nicht verstanden haben und sie zu reformulieren, und die eigene Perspektive und die eines anderen, die seine Perspektive kommentiert, zu verstehen und auch zu koordinieren (Tomasello 2002).

Der Zuhörer erfüllt also im Förderprozess grundsätzlich zwei Aufgaben: Er hat die Aufgabe der Gestaltung eines motivierenden und strukturgebenden Erzählanlasses (in der Vorbereitung der Erzählinteraktion) und zum zweiten die Aufgabe im Erzählprozess durch den gezielten Einsatz differenzierter Unterstützungsarten Zugzwänge zu etablieren, die es dem Kind ermöglichen, den Erzählprozess mitzugestalten und die Zuhörerimpulse als Entwicklungsanreize zu nutzen.

### **11.5 Rückblick und Ausblick**

Die Interaktion operiert als ein Erwerbsmechanismus für Erzählen, der in zweifacher Weise funktional ist: Zum einen ermöglicht er es dem Kind anhand von Zuhörerunterstützungen, dessen Informationsbedarf zu erkennen und damit erzählrelevante Strukturen zu erwerben und zum zweiten die Bildung von mentalen Repräsentationen über Ereignisse, Intentionen, Ansichten und Perspektiven anderer, die nur in der Interaktion vermittelt werden können.

Diese Sichtweise macht es erforderlich den Mechanismus sowohl in die Überprüfung als auch in die Förderung von Erzählfähigkeiten einzubeziehen.

Für die Überprüfung ist mit DO-BINE und in der Ausdifferenzierung mit VANIE dafür bereits ein Zugang entstanden. Dabei ermöglicht es VANIE sowohl die Zuhörer-Zugzwänge differenziert zu analysieren und damit den Anforderungsrahmen für die

nachfolgenden Kindäußerungen als auch die Beiträge des Kindes differenziert nach drei Kompetenzbereichen (interaktive Beteiligung, Herstellung von Bedeutungszusammenhängen und Formverwendung) zu erfassen. Damit werden nicht nur die sprachlichen Formen, die das Kind produziert hat bewertet, sondern auch ihre Passung auf den vorausgegangenen Zuhörerzugzwang. Diese interaktiv ausgerichtete Überprüfung macht es erst möglich, entwicklungsbedingte von Störungsbedingten Erzählleistungen voneinander zu trennen, wie dies in dieser Arbeit anhand von Kindern mit SSES und sprachlich parallelisierten jüngeren Kindern erfolgte.

Für die Förderung ist diese interaktive Ausrichtung eine wesentliche Ressource, weil sie es ermöglicht, einen direkten Einfluss auf den Erwerb und damit die Erzählleistungen der Kinder zu nehmen. Dem Zuhörer kommen im Förderprozess sowohl in der Ausgestaltung des Erzählanlasses als auch während der Erzählinteraktion entscheidende Aufgaben zu.

Die Interaktion und die kognitiven Kompetenzen wirken als Erwerbsmechanismen für den Erwerb der globalsemantischen und globalformalen Kompetenzen, so dass aufgrund dieser Sichtweise das Modell von Quasthoff (2006) in folgender Weise verändert wird:

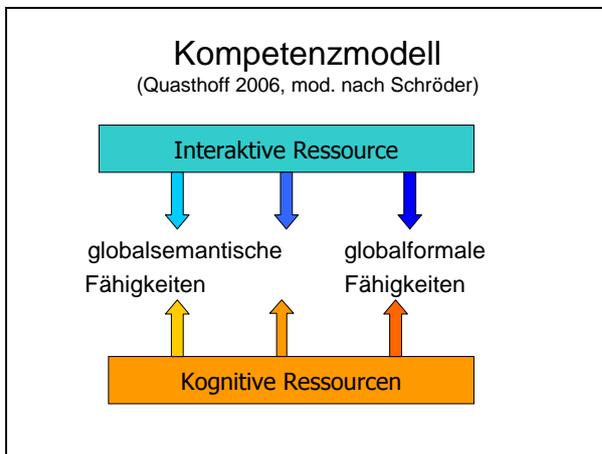


Abb. 23: Kompetenzmodell Quasthoff 2006, mod. n. Schröder

**Literatur:**

Abraham, W. (1977): Kasusgrammatik. In: Abraham, W. (Hrsg.): Kasustheorie. Schwerpunkte Linguistik und Kommunikationswissenschaft Band 2. (Akadem. Verlagsgesellschaft Athenaion) Wiesbaden, 30–71.

Andó, É. (2008): Cognitive and functional Aspects of the Analysis of spoken Language Storytelling. In: Nagy, T. G. (Hrsg.): Function and Genre. *MetaLinguistica* 20. (Peter Lang) Frankfurt a. M., 133–186.

Andresen, H. (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. (Klett-Cotta) Stuttgart.

Applebee, A. (1978): The Child's Concept of Story: Age two to seventeen. (IL: University of Chicagor Press) Chicago.

Astington (1990): The Narrative and the Child's Theory of Mind. In: Britton, B. K.; Pellegrini, A. D. (Hrsg.): Narrative Thought and Narrative Language. (Erlbaum) Philadelphia, 151–171.

Austin, J. L. (1958): Performative und konstatierende Äußerung. In: Hoffmann, L. (Hrsg.) (1996): Sprachwissenschaft ein Reader. (de Gruyter) Berlin, 132–142.

Baltaxe, C. A.; & D'Angiola, N. (1992): Cohesion in the Discourse Interaction of autistic specifically language-impaired and normal Children. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22, 1, 1–21.

Bamberg, M. G. W. (1987): The Acquisition of Narratives. (de Gruyter) Berlin.

Bamberg, M. G. W. (1994): Development of linguistic Forms. In: Berman, R. A.; Slobin, D. J. (Hrsg.): Relating Events in Narrative: A crosslinguistic Developmental Study. (Erlbaum) Hillsdale, 189–238.

Bamberg, M. G. W. (1997): Introduction. In: Bamberg, M. G. W. (Hrsg.): Narrative Development. Six Approaches. (Erlbaum) Mahwah, New Jersey, 1–4.

Baumer, S.; Ferholt, B.; Lecusay, R. (2005): Promoting narrative Competence through Adult-Child joint Pretense: Lessons from the Skandinavian educational Practice of Playworld. In: *Cognitive Development*, 20, 576–590.

Becker, T. (2001): *Kinder lernen Erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform.* (Schneider Verlag) Hohengehren.

Berg, M. (2008): *Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten.* (Reinhardt) München.

Berman, R. (2009): *Language Development in Narrative Contexts.* In: Bavin, E. L. (Hrsg.): *The Handbook of Child Language.* (Cambridge University Press) Cambridge, 355–376.

Bishop, D. V. M. (1997): *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children.* (Psychologie Press) Hove.

Bishop, D. V. M. (2004): *Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument ERRNI Manual.* (Harcourt Assessment) London.

Bishop, D. V. M.; Edmundson, A. (1987): *Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent Impairment.* In: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156–173.

Bliss, L. S.; McCabe, A.; Miranda, A. E. (1998): *Narrative Assessment Profile: Discourse Analysis for School-Age Children.* In: *Journal of Communication Disorders*, 31, 347–363.

Boueke, D.; Schülein, F. (1988): *Von der Lehr- und Lernbarkeit des Erzählens.* In: *Diskussion Deutsch*, 19, 102, 386–403.

Boueke, D.; Schülein, F. (1991): *Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas.* In: Ewers, H. H. (Hrsg.): *Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur.* (Beltz) Weinheim, Basel, 13–41.

Boueke, D.; Schüle, F.; Büscher, F.; Terhorst, H.; Wolf, H. (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten.* (Fink) München.

Braun, O. (2006): *Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik–Therapie–Förderung.* (Kohlhammer) Stuttgart.

Bray, M. (2006): *Assessments using Narrative Procedure.*  
[http://www.fluencysig.org.uk/narrative\\_2006.doc](http://www.fluencysig.org.uk/narrative_2006.doc)

Brosius, F. (2008): *SPSS 16. Das mitp-Standardwerk.* (Redline GmbH) Heidelberg.

Bruner, J. (1986): *Actual Minds and possible Worlds.* (Harvard University Press) Cambridge MA.

Bruner, J. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt.* (Huber) Göttingen, Toronto, Seattle.

Bruner, J. S.; Luciarelli, J. (1989): *Monologue as narrative Recreation of the World.* In: Nelson, K. (Hrsg.): *Narrative from the Crib.* (Harvard University Press) Cambridge, 73–97.

Busby, J.; Suddendorf, T. (2005): *Recalling yesterday and predicting tomorrow.* In: *Cognitive Development*, 20, 362–372.

Clahsen, H. (1986): *Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnostik im Vorschulalter.* (Spiess) Berlin.

Clahsen, H. (1988): *Normale und gestörte Kindersprache.* (Benjamins) Amsterdam.

Clahsen, H. (1999): *Linguistic Perspectives on specific Language Impairment.* In: Ritchie, W. C.; Bhatia, T. K. (Hrsg.): *Handbook of Child Language Acquisition* (Academic Press) San Diego, 675–704.

Clahsen, H.; Kegel, G.; Schöler, H. (1989): *Bericht zur Tagung „Dysgrammatismus“ bei der Werner-Reimers-Stiftung.* In: Kegel, G.; Arnold, T.; Dahlmeier, K.; Schmid, G.; Tischer, B. (Hrsg.): *Sprechwissenschaft und Psycholinguistik 3.* (Westdeutscher Verlag) Opladen, 177–196.

Conti-Ramsden, G.; Botting, N.; Simkin, Z.; Knox, E. (2001): Followup of Children attending Infant Language Units: Outcomes at 11 years of age. In: *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 207–219.

Dannenbauer, F. M. (1983): *Der Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie.* (Ladewig) Birkbach, Berlin, München.

Dannenbauer, F. M. (1994): Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In: Grimm, H.; Weinert, S. (Hrsg.): *Intervention bei sprachgestörten Kindern.* (Fischer) Stuttgart, 83–104.

Dannenbauer, F. M. (1999): Grammatik. In: Baumgartner, S.; Füssenich, I. (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern.* (Reinhardt UTB) München, 105–161.

Dannenbauer, F. M. (2001): Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder.* (Kohlhammer) Stuttgart, 48–74.

Dehn, M. (1986): Literarisches Erzählen–Erzählen im Alltag. In: *Grundschule*, 18, 1, 16–19.

Dodwell, K. L.; Bavin, E. L. (2008): Children with specific Language Impairment: An Investigation of their Narratives and Memory. In: *International Journal of Language and Communication Disorders*, 43, 201–218.

Dudenredaktion (Hrsg.) (1998): *Die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Band 4.* (Dudenverlag) Mannheim.

Ehlich, K. (1980): Der Alltag des Erzählens. In: Ehlich, K. (Hrsg.): *Erzählen im Alltag.* (Suhrkamp) Frankfurt a. M., 11–27.

Ehlich (1981): „Schulischer Diskurs als Dialog“. In: Schröder, P.; Steger, H. (Hrsg.): *Dialogforschung.* (Düsseldorf) 334–369.

Ehlich, K. (1983): Alltägliches Erzählen In: Sanders, W.; Wegenast, K. (Hrsg.): *Erzählen für Kinder–Erzählen von Gott.* (Kohlhammer) Stuttgart, 128–150.

Ehlich, K. (1986): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Hoffmann, L. (Hrsg.) (2000): Sprachwissenschaft. Ein Reader. (de Gruyter) Berlin, 183–202.

Ehlich, K. (1991): Funktional-grammatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren. In: Flader, D. (Hrsg): Verbale Interaktion. Stuttgart, 127–143.

Ehlich, K.; Rehbein, J. (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffler, H.-G. (Hrsg): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, 243–274.

Eisenberg, A. R. (1985): Learning to Describe Past Experiences in Conversation. In: Discourse Processes, 8, 177–204.

Enfield, N. J. (2007): Meaning of the unmarked: How “default” Person Reference does more than just refer. In: Enfield, N. J. (Hrsg.): Person Reference in Interaction. (Cambridge University Press) Cambridge, 97–120.

Engel, S. (2005): The narrative Worlds of what is and what if. In: Cognitive Development, 20 (2005), 514–525.

Ernemann, D.; Schröder, A. (2002): Kriterienentwicklung für die Diagnostik der Erzählfähigkeiten bei sprachauffälligen Kindern im Hinblick auf die Einschulung. Unveröffentl. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik. Universität Dortmund.

Erickson, F. (1986): Listening and Speaking. In: Tannen, D. (Hrsg.): Languages and Linguistics: The Independence of Theory, Data, and Application. Georgetown, Washington, D. C., 294–319.

Eroms, H.-W. (1986): Funktionale Satzperspektive. (Niemeyer) Tübingen.

Fey, M. E.; Catts, H. W.; Proctor-Williams, K.; Tomblin, B.; Zhang, X. (2004): Oral and Written Story Composition Skills of Children with Language Impairment. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47, 1301–1318.

Finestack, L. H.; Fey, M. E.; Catts, H. W. (2006): Pronominal Reference Skills of second and fourth Grade Children with Language Impairment. In: Journal of Communication Disorders, 39, 232–248.

Fivush, R.; Fromhoff, F. A. (1988): Style and Structure in Mother-Child Conversations about the Past. In: Discourse Processes 11, 337–355.

Fleisher Feldman, C. (2005): Mimesis: Where Play and Narrative meet. In: Cognitive Development, 20 (2005), 503- 513.

Frank & Grziwotz (1978): Dysgrammatiker Prüfmaterial. (Sprachheilzentrum) Ravensburg.

Galda, L. (1984): Narrative Competence: Play, Storytelling, and Story Comprehension. In: Pellegrini, A. D.; Yawkey, T. D. (Hrsg.): The Development of oral and written Language in Social Contexts. (Albex) Norwood, New Jersey, 105–117.

Gansel, C.; Jürgens, F. (2002): Textlinguistik und Textgrammatik. (Westdeutscher Verlag) Wiesbaden.

Girolametto, L; Wilgs, M.; Smyth, R.; Weitzman, E.; Steig Pearce, P. (2001): Children with a History of Expressive Vocabulary Delay: Outcomes at 5 Years of Age. In: American Journal of Speech-Language Pathology, 10, 358–369.

Grießhaber, W. (2005): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. Veröffentlichungsort unbekannt. S. 1–58.

Grimm, H. (1983): Vergleichende kategoriale Analyse sprachlicher Handlungsmuster in Mutter-Kind-Dyaden. In: Boueke, D.; Klein, W. (Hrsg.): Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern. (Narr) Tübingen, 249–268.

Grimm, H. (1987): Sprachentwicklung im und über den Dialog. In: Kinderarzt, 3, 346–353.

Grimm, H. (1991): Kognition – Grammatik – Interaktion: Entwicklungspsychologische Interpretationen der Entwicklungsdysphasie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Band 4: Störungen der Grammatik. (Spiess) Berlin, 83–109.

Grimm, H. (1994): Entwicklungskritische Dialogmerkmale in Mutter–Kind–Dyaden mit sprachgestörten und sprachunauffälligen Kindern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 26, 1, 35–52.

Grimm, H. (1995): Gestörter Sprachlernprozess: Ursachen und schulische Folgen. In: Niemeyer, W. (Hrsg.): Kommunikation und Leserechtschreibschwäche. (Winkler) Bochum, 53–70.

Grimm, H. (1999): Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose–Intervention–Prävention. (Hogrefe) Göttingen.

Grimm, H. (2000): Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder–SETK-2. (Hogrefe) Göttingen.

Grimm, H.; Kaltenbacher, E. (1982): Die Dysphasie als noch wenig verstandene Entwicklungsstörung: Sprach- und kognitionspsychologische Überlegungen und erste empirische Ergebnisse. In: Frühförderung konkret, 1, 97–112.

Grimm, H.; Schöler, H. (1998): Heidelberger Sprachentwicklungstest – HSET. (Westermann) Braunschweig.

Grohnfeldt, M. (1991): Darstellung und sprachtherapeutische Relevanz der Komplexität morphosyntaktischer Störungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Band 4: Störungen der Grammatik. (Marhold) Berlin, 3–19.

Grohnfeldt, M. (2001): Notwendigkeiten und Probleme der Einteilung von Störungsbildern und ihrer Bedingungs Hintergründe. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder. (Kohlhammer) Stuttgart, 17–23.

Grohnfeldt, M. (2008): Sprachtherapie/Logopädie. In: Bode, H.; Schröder, H.; Waltersbacher, A. (Hrsg.): Heilmittel-Report 2008. Ergotherapie, Logopädie, Physiotherapie: Eine Bestandsaufnahme. (Schattauer) Stuttgart, 109–148.

Gülich, E. (1980): Konversationelle Muster und kommunikative Funktionen von Alltagserzählungen. In: Ehlich, K. (Hrsg.): Erzählen im Alltag. (Suhrkamp) Frankfurt a. M., 335–384.

Gülich, E.; Hausendorf, H. (2000): Vertextungsmuster: Narration. In: Brinker, K. et al. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. 1. Halbband: Textlinguistik. (de Gruyter) Berlin, 369–385.

Gülich, E.; Quasthoff, U. (1985): Narrative Analysis. In: Dijk, v. T. (Hrsg.): Handbook of Discourse Analysis. Vol. 2. (Academic Press) New York, 169–198.

Günthner, S. (1993): Weil-man kann es ja wissenschaftlich untersuchen – Diskurspragmatische Aspekte der Wortstellung in WEIL-Sätzen. In: Linguistische Berichte, 143, 37–59.

Günthner, S. (1996): Form Subordination to Coordination? Verb-Second Position in German Clausal and Concessive Constructions. In: Pragmatics, 6, 3, 323–356.

Haftka, B.(1980): Bewußtseinspräsenz und aktuelle Gliederung von Äußerungen- In: Linguistische Studien, Reihe A, AB 68. (Akademie der Wissenschaften der DDR) Berlin, 1–94.

Halliday, M. A. K.; Hasan, R. (1976): Cohesion in English. (Longman) London.

Harden, M. (1989): Zur kommunikativen Kompetenz dysgrammatisch sprechender Kinder. (Narr) Tübingen.

Harold, B. B. (1995): Subject – Verb order and the Function of early Position. In: Downing, P.; Noonan, M. (Hrsg.): Word order in Discourse. (J. B. Publishing Company) Amsterdam, 137–161.

Hasselhorn, M.; Hille, B. (1998): Nacherzählen einer Geschichte: Zu Sprach- und Gedächtnisunterschieden zwischen entwicklungsdyphasischen und sprachlich unauffälligen Kindern. In: Heilpädagogische Forschung, Bd. 24, 1, 12–20.

Hausendorf, H.; Quasthoff, U. M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. (Westdeutscher Verlag). Opladen.

Hausendorf, H.; Wolf, D. (1998): Erzähentwicklung und -didaktik. In: Der Deutschunterricht, 40, 1, 38–52.

Hauser, S. (2005): Wie Kinder Witze erzählen. Eine linguistische Studie zum Erwerb narrativer Fähigkeiten. (Peter Lang) Bern.

Haviland, J. B. (2007): Person Reference in Tzotzil Gossip. In: Enfield, N. J. (Hrsg.): Person Reference in Interaction. (Cambridge University Press) Cambridge, Headington, Oxford, 226–252.

Heath, S. B. (1987): Separating Things of Imagination from Life: Learning to read and write. In: Teale, W; Sulzby, E. (Hrsg.): Emergent Literacy. (NJ: Ablex) Norwood, 156–172.

Hedberg, N. L.; Westby, C. E. (1993): Analyzing Storytelling Skill. (Communication Skill Builders) Bellevue, Tucson, Arizona.

Henne, H.; Rehbock, H. (1982): Einführung in die Gesprächsanalyse. (Sammlung Göschen) Berlin.

Herbst, D. (2008): Storytelling. (UVK) Konstanz.

Hickmann, M. (1991): The Development of Discourse Cohesion: Some Functional and Cross-Linguistic Issues. In: Pieraut-Le Bonniec, P. (Hrsg.): Language Bases–Discourse bases. Amsterdam, 157–185.

Hickmann, M. (1998): Person, Space and Information Status in Children's Narratives: A Crosslinguistic Analysis. In: Studi Italiani di linguistica Teorica ed Applicata (SILTA), 27, 1, 47–65.

Hickmann, M. (2003): Children's Discourse. Person, Space and Time across Languages. (Cambridge University Press) Cambridge.

Hoffmann, L. (1984): Zur Ausbildung der Erzählkompetenz: Eine methodische Perspektive. In: Ehlich, K. (Hrsg.): Erzählen in der Schule.(Narr) Tübingen, 202–222.

Hoffmann, L. (1991): Anakoluth und sprachliches Wissen. In: Deutsche Sprache, 2, 97–120.

Hoffmann, L. (1992): Thema und Rhema. In: Folia Linguistica XXVI, 1-2, 29 - 46.

Hoffmann, L. (2003a): Einführung. In: Hoffmann, L. (Hrsg.): Funktionale Syntax. (de Gruyter) Berlin, 1–18.

Hoffmann, L. (2003b): Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren. In: Hoffmann, L. (Hrsg.): Funktionale Syntax. (de Gruyter) Berlin, 18–121.

Hoppe-Graff, S.; Schöler, H. (1981): Was sollen und was können Geschichtengrammatiken leisten? In: Mandl, H. (Hrsg.): Zur Psychologie der Textverarbeitung. Aufsätze, Befunde, Probleme. (Urban & Schwarzenberg) Regensburg, 307–333.

Hoppe-Graff, S.; Schöler, H.; Haas, W. (1981): Ein Modell zur Beschreibung und Vorhersage des Zusammenfassens einfacher Geschichten. In: Mandl, H. (Hrsg.): Zur Psychologie der Textverarbeitung. Aufsätze, Befunde, Probleme. (Urban & Schwarzenberg) Regensburg, 168–200.

Ilgaz, H.; Aksu-Koc, A. (2005): Episodic Development in Preschool Children's Play-prompted and direct-elicited Narratives. In: Cognitive Development, 20 (2005), 526–544.

Johnson, S. C.; Shimizu, A. Y.; Ok, S.-J. (2007): Actors and Actions: The Role of Agent Behaviour in Infants' Attribution of Goals. In: Cognitive Development, 22, 310–322.

Johnston, J. R. (1982): Narratives: A new look at Communication Problems in older Language-disordered Children. In: Language, Speech and Hearing Services in Schools, 144–155.

Johnston, J. R.; Miller, J.; Tallal, P. (2001): Use of cognitive State Predicates by Language impaired Children. In: International Journal of Language and Communication Disorders, 36, 349–370.

Kaderavek, J. N.; Sulzby, E. (2000): Narrative Production by Children with and without specific Language Impairment: oral Narratives and emergent Readings. In: Journal of Speech, Language and Hearing Research, 43, 34–49.

Kallmayer, W.; Schütze, F. (1977): Konversationsanalyse. In: Studium Linguistik 1, 1–28.

Kaltenbacher, E.; Kany, W. (1985): Kognitive Verarbeitungsstrategien und Syntaxerwerb bei dysphasischen und sprachunauffälligen Kindern. In: Füssenich, I.; Gläß, B. (Hrsg.): Dysgrammatismus. (Edition Schindele) Heidelberg, 180–219.

Kamiloff-Smith, A. (1987): Function and Process in Comparing Language and Cognition. In: Hickmann, M. (Hrsg.): Social and Functional Approaches to Language and Thought. (Academic Press) New York, 185–201.

Kany, W.; Fromm, W.; Schöler, H; Stahl, J. (1990): Mündliche Erzählungen sprachauffälliger und sprachunauffälliger Erst- und Viertklässler. Pädagogische Hochschule Heidelberg. Arbeitsbericht aus dem Forschungsprojekt Dysgrammatismus, Bericht Nr. 5.

Katz-Bernstein, N. (1998): Die Bedeutung der Kommunikation und Sprache für die Sozialisationsprozesse im Vorschulalter. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter – Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. (Haupt) Bern, Stuttgart, Wien, 195–225.

Katz-Bernstein, N. (2002): Frühe ‘intuitive elterliche Didaktik’ als Grundlage für das spätere Lernverhalten des Kindes? Lerntherapie im Licht von neuen Erkenntnissen der Säuglingsforschung. In: Metzger, A. (Hrsg.): Lerntherapie: Wege aus der Lernblockade– Ein Konzept. (Haupt) Bern, 65–80.

Katz-Bernstein, N. (2003): Therapie aus pädagogisch- psychologischer Sicht. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation. (Kohlhammer) Stuttgart, 66–90.

Katz-Bernstein, N.; Subellok, K. (2008): Aufgabenfeld Sprachtherapie mit Kindern: Von der dyadischen Kommunikation zur sprachlichen Triangulierung und sozialen Identität. In: Braun, O.; Lütke, U. (Hrsg.): Behinderung, Bildung und Partizipation – Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 8: Sprache und Kommunikation. (Kohlhammer) Stuttgart.

Katz-Bernstein, N.; Lengning, A.; Abarca, A. (i. V.): Sprachförderung bei Kindern unter Armutbedingungen in Ecuador. Eine Evaluationsstudie. (In Vorbereitung).

Kauschke, C. (1998): Zur Terminologie und Klassifikation bei Sprachentwicklungsstörungen. In: Die Sprachheilarbeit 43, S. 183–189.

Kauschke, C. (2005): Sprachliche Profile bei Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. In: Logos interdisziplinär, 1, 13, 21–28.

Kauschke, C.; Siegmüller, J. (2002): Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. (Urban & Fischer) München.

Kiese, C.; Kozielski, P. M. (1996): Aktiver Wortschatztest für drei- bis sechsjährige Kinder. AWST 3-6. (Beltz Test) Weinheim.

Kiese-Himmel, C. (2004): Aktiver Wortschatztest für drei- bis fünfjährige Kinder – Revision. AWST-R. (Beltz Test) Weinheim.

Kracht, A. (2006): Der `kindliche Dysgrammatismus` - Entwicklungslinien sprachtherapeutischer Konzeptualisierung. Ein Rückblick anlässlich „50 Jahre Sprachheilarbeit“. In: Die Sprachheilarbeit, 51, 4, 176–182.

Krämer, I.; Skarabela, B; de Villiers, J. (2007): Language Aquisition between Sentence and Discourse. In: Lingua, 117, 11, 1837–1878.

Krämer, I. (2007): Language Acquisition between Sentence and Discourse. In: Lingua, 117, 11, 1833–1836.

Kruse, S. (2000): Kindlicher Dysgrammatismus und Perspektivenwechsel. Eine empirische Untersuchung zu einem Beschreibungs- und Interventionsmodell nach Natürlichkeitstheoretischen Grundsätzen. (Schulz-Kirchner) Idstein.

Labov, W.; Waletzky, J. (1973): Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrungen. In: Ihwe, J. (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl. Band 2: Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft (Fischer) F. a. M., 78–126.

Leekam, S. et al. (2008): The use of narrative in Studying clinical Populations: a Review of Methodologies. In: HCSNet (Hrsg.): Workshop on Narrative and Communication Disorders. Programm-Booklet, 16.

Lempp, R. (1992): Vom Verlust der Fähigkeit, sich selbst zu betrachten. (Huber) Bern.

Liebmann, A. (1901): Agrammatismus infantilis. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 240–252.

Liles, B. Z. (1985): Production and Comprehension of Narrative Discourse in Normal and Language Disordered Children. In: Journal of Communication Disorders, 18, 409–427.

Liles, B. Z. (1987): Episode Organization and cohesive Conjunctions in Narratives of Children with and without Language Disorder. In: Journal of Speech and Hearing Research, 30, 2, 185–196.

Linke, A.; Nussbaumer, M.; Portmann, P. R. (2001): Studienbuch Linguistik. (Max Niemeyer Verlag). Tübingen.

Lötscher, A. (1984): Satzgliedstellung und funktionale Satzperspektive. In: Sickel, G. (Hrsg.): pragmatik in der Grammatik. (Schwann) Düsseldorf, 118–151.

Luciareello, J. (1987): Canonicity and Consciousness in Child Narrative. In: Hickmann, M. (Hrsg.): Social and Functional Approaches to Language and Thought. (Academic Press) London, 131–149.

Lynch, J. S.; van der Broek, P. (2007): Understanding the Glue of narrative Structure: Children's on- and off-line Inferences about Characters' Goals. In: *Cognitive Development*, 22, 323–340.

MacLachlan, B.; Chapman, R. (1988): Communication Breakdowns in normal and Language learning-disabled Children's Conversation and Narration. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 2–7.

Manolson, A. (1985): *It takes two to talk: A Parent's Guide to helping Children communicate.* (Hanen Centre) Toronto.

Marini, A.; Carlomagno, S.; Caltagirone, C.; Nocentini, U. (2005): The role played by the right Hemisphere in the Organization of complex textual Structures. In: *Brain and Language*, 93, 46–54.

Marton, K.; Abramoff, B.; Rosenzweig, S. (2005): Social Cognition and Language in Children with specific Language Impairment. In: *Journal of Communication Disorders* 38, 143–162.

Mathieu, S. (1998): Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In: Zollinger, B. (Hrsg.): *Kinder im Vorschulalter–Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen.* (Haupt) Bern, Stuttgart, Wien, 83–137.

Mayer, M. (1967): *A boy, a dog, and a frog.* (Penguin Books) USA.

Mayer, M. (1969): *Frog, where are you?* (Penguin Books) USA.

Mayer, M. (1974): *Frog goes to dinner.* (Penguin Books) USA.

Mayer, M.; Mayer, M. (1975): *One frog too many.* (Penguin Books) USA.

McCabe, A. (1996): Evaluating Narrative Discourse Skills. In: Cole, K. N. et al. (Hrsg.): *Communication and language Intervention Series. Vol. 6: Assessment of Communication and Language.* (Books) Baltimore, London, Toronto, Sydney, 121–141.

McCabe, A.; Rollins, C. (1994): Assessment of preschool narrative Skills: Prerequisite for Literacy. In: *American Journal of Speech-Language Pathology: A Journal of Clinical Practice*, 3, 1, 45–56.

McCabe, A.; Peterson, C. (1997): Meaningful ‘Mistakes’. The Systematicity of Children’s Connectives in Narrative Discourse and the Social Origins of this Usage about the Past. In: Costerman, S. J.; Fayol, A.: (Hrsg.): Processing interclausal relationships: Studies in production and Comprehension of Texts. (Erlbaum) Mahwah, New Jersey, 139–154.

McCabe, A.; Bliss, L. S. (2003): Patterns of Narrative Discourse. A Multicultural, Life Span Approach. (AandB) Boston.

McCormack, T.; Hoerl, C. (2007): Young Children Reasoning about the Order of past Events. In: Journal of Experimental Child Psychology. 98, 3, 168–183.

McNamee, G. D. (1987): The social Origins of narrative Skills. In: Hickmann, M. (Hrsg.): Social and functional Approaches to Language and Thought. (Academic Press) London, 287–304.

Meng, K. (1991): ERZÄHLEN und ZUHÖREN von Drei- und Sechsjährigen. In: Meng, K.; Kraft, B.; Nitsche, U. (Hrsg.): Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz. Sprache und Gesellschaft Band 22. (Akademie) Berlin, 20–131.

Merritt, D.; Liles, B. Z. (1987): Story Grammar Ability in Children with and without Language Disorder: Story Generation, Story Retelling, and Story Comprehension. In: Journal of Speech and Hearing Research, 30, 539–552.

Motsch, H.-J. (1999): ESGRAF–Testmanual. Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten. (Reinhardt) München.

Motsch, H.-J. (2004): Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. (Reinhardt) München.

Motsch, H.-J. (2009): ESGRAF-R. Modularisierte Diagnostik grammatischer Störungen. (Reinhardt) München.

Nagy, G. T. (2008): Toward a cognitive Discourse Typology. In: Nagy, T. G. (Hrsg.): Function and Genre. MetaLinguistica 20. (Peter Lang) Frankfurt a. M., 27–58.

Naremore, R. C.; Densmore, A. E.; Harman, D. R. (1997): *Language Intervention with School-aged Children. Conversation, Narrative, and Text.* (Singular Publishing Group) San Diego, London.

Nelson, K. (1993): Ereignisse, Narrationen, Gedächtnis. Was entwickelt sich? In: Petzold, H. (Hrsg.): *Frühe Schäden – späte Folgen? Psychotherapie und Säuglingsforschung. Band 1.* (Junfermann) Paderborn, 195–234.

Nelson, K. (1995): Erinnern und Erzählen–eine Entwicklungsgeschichte. In: Petzold, H. (Hrsg.): *Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Säuglingsforschung. Band 2.* (Junfermann) Paderborn, 167–191.

Nelson, K. (1996): *Language and Cognitive Development.* (Cambridge University press) Cambridge.

Nicolopoulou, A. (2005): Play and Narrative in their Process of Development: Commonalities, Differences and Interrelations. In: *Cognitive Development*, 20, 495 – 502.

Norbury, F. C.; Bishop, D. V. M. (2003): Narrative Skills of Children with Communication Impairments. In: *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 3, 287–313.

Ochs, E.; Solomon, O.; Sterponi, S. (2005): Limitations and Transformations of Habitus in Child-directed Communication. In: *Discourse Studies*, 7, 547–583.

Ohlhus, S.; Quasthoff, U., Stude, J. (2006): Vom Erzählen zum Text. In: *Grundschule*, 12, 30–32.

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. In: *First Language*, 24, 2, 149-183.

Paley, V. g. (1990): *The Boy who would be a Helicopter: The Uses of Storytelling in the Classroom.* (Harvard University Press) Cambridge.

Papousek, M. (1994): Vom ersten Schrei zu ersten Wort. (Huber) Bern.

Paul, R.; Hernandez, R.; Taylor, L.; Johnston, K. (1996): Narrative Development in Late Talkers: Early School Age. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1295–1303.

Paul, R.; Smith, R. (1993): Narrative Skills in 4-Year-Olds with Normal, Impaired, and Late-Developing Language. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592–598.

Pellegrini, A. D. (1982): The Construction of cohesive Text by Preschoolers in two Play Contexts. In: *Discourse Process* 5, 101-108.

Pellegrini, A. D. (1984): The Effects of dramatic Play on Children's Generation of cohesive Text. In: *Discourse Process* 7, 57-67.

Pellegrini, A. D. (1985): The narrative Organisation of Children's Fantasy Play. The Effects of Age and Play Context. In: *Educational Psychology* 5, 17-25.

Pellegrini, A. D.; Galda, L. (1990): The joint Construction of Stories by Preschool Children and an Experimenter. In: Britton, B. K.; Pellegrini, A. D. (Hrsg.): *Narrative Thought and Narrative Language*. (Erlbaum) Philadelphia, 113–129.

Peterson, C.; McCabe, A. (1991): Linking Childrens' Connective Use and Narrative Macrostructure. In: McCabe, A.; Peterson, C. (Eds.) (1991): *Developing Narrative Structure*. (Lawrence Erlbaum Associates) Hillsdale, New Jersey, 29–54.

Petrocelli, N. (2008): Memory in Late-Talkers and Children with specific Language Impairment. D Psych thesis. (in progress), La Trobe University.

Purcell, S. L.; Liles, B. Z. (1990): Cohesion Repairs in the Narratives of Normal-Language and Language-Disordered School-Age Children. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35, 354–362.

Quasthoff, U. M. (1980): Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. (Gunter Narr Verlag) Tübingen.

Quasthoff, U. (2001): Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur. In: Brinker, K; Antons, G. et al. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Halbband 2 (de Gruyter) Berlin, 1293–1309.

Quasthoff, U. (2006): Erzählkompetenz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Grundschule, 12, 32–34.

Quasthoff, U. (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.): Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Teilband: Mündlichkeit. Reihe: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (Baltmannsweiler Schneider Verlag) Hohengehren, 84–100.

Quasthoff, U.; Katz-Bernstein, N.; Stude, J.; Schröder, A.: DO-BINE – Manual. Dortmunder Beobachtungsverfahren zur Interaktions- und Narrationsentwicklung. Unveröffentlichtes Dokument.

Quasthoff, U.; Katz-Bernstein, N. (2007): Diskursfähigkeiten. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lexikon der Sprachtherapie. (Kohlhammer) Stuttgart, 72–75.

Quasthoff, U. M.; Kern, F. (2007): Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In: Hausendorf, H. (Hrsg.): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. (Gunter Narr) Tübingen, 277–306.

Rank, B. (1995): Wege zur Grammatik und zum Erzählen. Grundlagen einer spracherwerbsorientierten Deutschdidaktik. (Schneider Verlag) Hohengehren.

Redder, A. (1990): Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: ‘denn’ und ‘dä’. (Niemeyer) Tübingen.

Redder, A. (2003): Partizipiale Ketten und autonome Partizipialkonstruktionen. In: Hoffmann, L. (Hrsg.): Funktionale Syntax. (de Gruyter) Berlin, 155–188.

Reese, E. (1995): Predicting Children’s Literacy from Mother-Child Conversations. In: Cognitive Development, 10, 381–405.

Reese, E.; Fivush, R. (1993): Parental Style of Talking about the Past. In: *Developmental Psychology* 29, 3, 596–606.

Rehbein, J. (1977): *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache.* (Metzler) Stuttgart.

Rehbein, J. (1991): Zur Wortstellung im komplexen deutschen Satz. In: Hoffmann, L. (Hrsg.): *Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten.* Institut für deutsche Sprache. Jahrbuch 1991. (de Gruyter) Berlin, 523–574.

Rehbein, J. (2000): Konzept der Diskursanalyse. In: Brinker, K. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Halbband 2: Gesprächslinguistik.* (de Gruyter) Berlin, 927–944.

Renfrew, C. (1969). *The Bus Story. A test of continuous speech.* (North Place, Old Headington, Oxford, England).

Rice, M.; L. (2000): Grammatical Symptoms of specific Language Impairment. In: Bishop, D. V. M.; Leonard, L. B. (Hrsg.): *Speech and Language Impairments in Children. Causes, Characteristics, Intervention and Outcome.* (Psychology Press) Philadelphia, 17–34.

Rimmele, M. E. (1986): *Zur Erzählfähigkeit von Grundschulkindern.* Dissertation an der PH Schwäbisch-Gmünd.

Ripich, D. N.; Griffith, P. L. (1988): Narrative Abilities of Children with Learning Disabilities and Nondisabled Children: Story Structure, Cohesion and Propositions. In: *Journal of Learning Disabilities*, 21, 3, 165–173.

Ritterfeld, U. (2007): Elternpartizipation. In: Schöler, H.; Welling, A. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen. Band 3: Förderschwerpunkt Sprache.* (Hogrefe) Göttingen, 922–949.

Rutter, R.; Durkin, K. (1987): Turn-Taking in Mother-Infant Interaction: An Examination of Vocalizations and Gaze. In: *Developmental Psychology*, 25, 54–61.

Sachs, J.; Goldmann, J.; Chaille, C. (1984): Planning in pretended Play: Using Language to coordinate Narrative Development. In: Pellegrini, A. D.; Yawkey, T. (Hrsg.): The Development of Oral and Written Language in Social Contexts. (N.J.: Ablex) Norwood, 198–127.

Sacks, H. (1971): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. In: Hoffmann, L. (Hrsg.) (1996): Sprachwissenschaft ein Reader. (De Gruyter) Berlin, 227–234.

Sacks, H.; Schegloff, E. A. (2007): Two Preferences in the Organization of Reference to Persons in Conversation and their Interaction. In: Enfield, N. J. (Hrsg.): Person Reference in Interaction. (Cambridge University Press) Cambridge, 23–28.

Schank, R. C.; Abelson, P. R. (1977): Scripts, Plans, Goals and Understanding. (Erlbaum) Hillsdale.

Schegloff, E. A. (1996): Turn Organization: One Intersection of Grammar and Interaction. In: Ochs, E. (Hrsg.): Interaction and Grammar. (Cambridge University Press) Cambridge, 54–133.

Schelten-Cornish, S. (2001): Die Grammatik der Geschichte. In: Die Sprachheilarbeit, 3, 113–123.

Schelten-Cornish, S. (2002): Die Fähigkeit zum Erzählen. Was war heute in der Schule los? In: Deutsche Behinderten–Zeitschrift 39, 5, 16–18.

Schelten-Cornish, S. (2008): Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen. (Schulz-Kirchner) Idstein.

Scheutz, H. (1997): Satzinitiale Voranstellung im gesprochenen Deutsch als Mittel der Themensteuerung und Referenzkonstitution. In: Schlobinski, P. (Hrsg.): Syntax des gesprochenen Deutsch. (Westdeutscher Verlag) Opladen, 27–54.

Schneider, P.; Williams, B.; Hickmann, M. (1997): The Awareness of Referential Cohesion in Children with and without Language/Learning Disabilities. In: Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 21, 8–16.

Schneider, P.; Dube, R. V.; Hayward, D. (2003): Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI). [www.rehamed.ualberta.ca](http://www.rehamed.ualberta.ca).

Schöler, H.; Fromm, W.; Kany, W. (1998): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen. Erscheinungsformen, Verlauf, Folgerungen für Diagnostik und Therapie. (Schindele) Heidelberg.

Schöler, H.; Illichmann, E. (1987): Selbstkorrekturen bei Erzählungen: ein Vergleich zwischen sprachunauffälligen und sprachbehinderten Kindern. In: Heilpädagogische Forschung, 98–102.

Scholz, H.-J. (1978): Einige psycholinguistische Bemerkungen zum Entwicklungsdysgrammatismus. In: Peuser, G. (Hrsg.): Brennpunkte der Patholinguistik (Fink) München, 275–287.

Scholz, H.-J. (1981): Zum Grammatikbegriff im Konzept des Entwicklungsdysgrammatismus. In: Der Sprachheilpädagoge 13, 34–44.

Schrey-Dern, D. (2006): Sprachentwicklungsstörungen. Logopädische Diagnostik und Therapieplanung. (Thieme) Stuttgart.

Schröder, A. (2005): Erfassung der kindlichen Erzählfähigkeiten. In: Subellok, K. et al. (Hrsg.): Sprachtherapie: fröhliche Wissenschaft oder blinde Praxis? Ausbildung akademischer Sprachtherapeutinnen in Dortmund. (Athena) Oberhausen, 219–232.

Schüler, S. (1978): Untersuchungen zur verzögerten Sprachentwicklung bei 5- bis 6jährigen Vorschulkindern in der DDR unter besonderer Beachtung der grammatischen Leistungsfähigkeit. In: Shukowa, N. S.; Mastjukowa, J. M.; Filitschewa, T. B. (Hrsg.): Die Überwindung der verzögerten Sprachentwicklung bei Vorschulkindern. (VEB Verlag Volk & Gesundheit) Berlin, 205–348.

Schumacher, F.; Steiner, P. (2002): Aspekte der Bedeutung: Semantik. In: Müller, H. (Hrsg.): Arbeitsbuch Linguistik. (Schöningh UTB) Paderborn, 170–198.

Schwitalla, J. (1993): Über einige Weisen des gemeinsamen Sprechens. Ein Beitrag zur Theorie der Beteiligungsrollen im Gespräch. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft, 11, 1, 68–98.

Schwitalla, J. (1997): *Gesprochenes Deutsch*. (Schmidt) Berlin.

Searle, J. R. (1969): Was ist ein Sprechakt? In: Hoffmann, L. (Hrsg.) (1996): *Sprachwissenschaft ein Reader*. (de Gruyter) Berlin, 143–162.

Segal, A.; Duchan, D. (1997): Interclausal connectives as Indicators of structuring in Narrative. In: Costerman, S. J.; Fayol, M. (Hrsg.): *Processing interclausal Relationships: Studies in Production and Comprehension of Texts*. (Erlbaum) Mahwah New Jersey, 95–120.

Selting, M. (1995): Der 'mögliche Satz' als interaktiv relevante syntaktische Kategorie. In: *Linguistische Berichte*, 158, 298–325.

Selting, M. (1997): So genannte „Ellipsen“ als interaktiv relevante Konstruktionen? Ein neuer Versuch über die Reichweite und Grenzen des Ellipsenbegriffs für die Analyse gesprochener Sprache in der konversationellen Interaktion. In: Schlobinski, P. (Hrsg.): *Syntax des gesprochenen Deutsch*. (Westdeutscher Verlag) Opladen, 117–156.

Shapiro, L. R.; Hudson, J. A. (1997): Coherence and Cohesion in Children's Stories. In: Costerman, S. J.; Fayol, M. (Hrsg.): *Processing interclausal Relationships: Studies in Production and Comprehension of Texts*. (Erlbaum) Mahwah New Jersey, 23–48.

Siegert, S.; Ritterfeld, U. (2000): Die Bedeutung naiver Sprachlehrstrategien in Erwachsenen-Kind-Dyaden. In: *Logos interdisziplinär*, 8, 1, 37–43.

Skarabela, B. (2007): Signs of early social Cognition in Children's Syntax: the Case of joint Attention in Argument Realization in Child Inuktitut. In: *Lingua* 117, 11, 1837–1857.

Sleight, C. C.; Prinz, P. M. (1985): Use of Abstracts, Orientations and Codas in Narration by Language-disordered and non-disordered Children. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 50, 4, 361–371.

Snow, C. (1977): The Development of Conversation between Mothers and Babies. In: *Journal of Child Language*, 4, 1–22.

Song, H.-J.; Fisher, C. (2007): Discourse prominence Effects on 2.5-year-old Children's Interpretation of Pronouns. In: *Lingua*, 117, 11, 1959–1987.

Sperry, L. L.; Sperry, D. E. (1996): Early Development of narrative Skills. In: *Cognitive Development*, 11, 443–465.

Spreeen-Rauscher, M. (2003): Die 'Children's Communication Checklist' (Bishop 1998– ein orientierendes Verfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. In: *Die Sprachheilarbeit* 3, 91–97.

Stein, N. L. (1982): The Definition of a Story. In: *Journal of Pragmatics*, 6, 487–507.

Stein, N. L.; Glenn, C. G. (1979): An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In: Freedle, R. O. (Hrsg.): *New Directions in Discourse Processing*. Vol. 2. (Ablex) Norwood, 53–120.

Stivers, T.; Enfield, N. J.; Levinson, S. L. (2007): Person Reference in Interaction. In: Enfield, N. J. (Hrsg.): *Person Reference in Interaction*. (Cambridge University Press) Cambridge, 1–20.

Strong, C. J. (1998): *The Strong Narrative Assessment Procedure*. Thinking Publications (Eau Claire, Wis.).

Taleghani-Nikazm, C. (2006): *Request Sequences. The Intersection of Grammar, Interaction and social Context*. (Johannes Benjamin Publishing Company) Amsterdam.

Tátrai, S. (2008): Perspective and Deixis in narrative Discourses. In: Nagy, T. G. (Hrsg.): *Function and Genre*. *MetaLinguistica* 20. (Peter Lang) Frankfurt a. M., 257–270.

Tomasello, M. (2000): Acquiring Syntax is not what you think. In: Bishop, D. V. M.; Leonard, L. B. (Hrsg.): *Speech and Language Impairments in Children. Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. (Psychology Press) Philadelphia, 1–15.

Tomasello, M. (2002): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. (Suhrkamp) Frankfurt a. M.

Umiker-Sebeok, D. J. (1979): Preschool Children's intraconversational Narratives. In: *Journal of Child Language*, 6, 91–109.

Urkainetz, T. A.; Justice, L. M.; Kaderavek, J. N.; Eisenberg, S. L.; Gillam, R. B. (2005): The Development of Expressive Elaboration in Fictional Narratives. In: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48, 1363–1377.

de Villiers, J. (2007): The Interface of Language and Theory of Mind. In: *Lingua*, 117, 1858–1878.

Veit, S. E.; Castell, R. (1992): Sprachproduktion und Sprachverständnis bei dysgrammatisch sprechenden Vorschulkindern. In: *Zeitschrift der Kinder- und Jugendpsychiater*, 20, 12–21.

Vollmert, J. (2000): *Grundkurs Sprachwissenschaft*. (Fink UTB) München.

Wagner, K. R. (1986): Erzähl-Erwerb und Erzählungs-Typen. In: *Wirkendes Wort*, 36, 2, 142–156.

Wagner, K. R.; Steinsträter, C. (1989): Individuelle Profile beim Erzählerwerb. In: Ehlich, K.; Wagner, K. R. (Hrsg.): *Erzähl-Erwerb*. (Peter Lang) Bern, 49–62.

Wagner, C. R.; Nettelblatt, U.; Sahlen, B; Nilholm, C. (2000): Conversation versus Narration in Pre-school Children with Language Impairment. In: *Journal of Language and Communication Disorders*, 35, 1, 83–93.

Wald, B. (1978): Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In: Quasthoff, U. (Hrsg.): *Sprachstruktur- und Sozialstruktur zur linguistischen Theoriebildung*. (Scriptor) Königstein, 128–157.

Wallach, G. P.; Butler, K. G. (1984): *Language Learning Disabilities in School-age Children*. (Williams and Wilkins) Baltimore.

Wanska, S. K.; Bedrosian, J. L. (1985): Conversational Structure and Topic Performance in Mother-Child Interaction. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 579–584.

Weinert, S.; Grimm, H.; Delille, G.; Scholten-Zitzewitz, R. (1989): Was macht sprachgestörten Kindern das Textverstehen so schwer? In: Heilpädagogische Forschung, Bd. XV, 1, 25–37.

Wells, G. (1986): The meaning makers: Children learning language and using language to learn. (NH: Heinemann) Portsmouth.

Winkel, H. (2008): The Importance of linguistic and cultural Context in narrative Development and the Diagnosis of Communication Disorders. In: HCSNet (Hrsg.): Workshop on Narrative and Communication Disorders. Programm-Booklet, 20–21.

Wygotski, L. S. (1977): Denken und Sprechen. (Fischer) Frankfurt a. M.

Zifonun, G.; Hoffmann, L.; Strecker, B. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Band 1-3. (de Gruyter) Berlin.

Zollinger, B. (1995): Die Entdeckung der Sprache. (Haupt) Stuttgart, Bern, Wien.

Zollinger, B. (2000): Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie. (Haupt) Stuttgart, Bern, Wien.

## Abkürzungsverzeichnis

AWST	<b>Aktiver Wortschatztest</b> für Kinder (Kap. 8)
AWST-R	<b>Aktiver Wortschatztest–Revision</b> (Kap. 8)
DO-BINE	<b>Dortmunder Beobachtungsinstrument</b> zur <b>Interaktions- und</b> Narrationsentwicklung (Kap. 8)
ELD	<b>Expressiv Language Delay</b> (Kap. 5)
ENNI	<b>Edmonton Narrative Norms Instrument</b>
ESGRAF	<b>Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten</b> (Kap. 8)
ERRNI	<b>Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument</b>
HELD	<b>History of Expressiv Language Delay</b> (Kap. 5)
HSET	<b>Heidelberger Sprachentwicklungstest</b> (Kap. 6)
KM	<b>Kommunikative Minimaleinheit</b> (Kap. 3)
LI	<b>Language Impairment</b> (Kap. 5)
LLD	<b>Language Learning Disabled</b> (Kap. 5)
LLI	<b>Language Learning Impairment</b> (Kap. 5)
MLU	<b>Mean Length of Utterance</b> (Kap. 5)
NAP	<b>Narrative Assessment Profile</b> (Kap. 6)
NLI	<b>Nonspecific Language Impairment</b> (Kap. 5)
PLI	<b>Pragmatic Language Impairment</b> (Kap. 1 und 5)
SELD	<b>Slow Expressiv Language Development</b> (Kap. 5)
SETK-2	<b>Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder</b> (Kap. 8)
SLI	<b>Specific Language Impairment</b> (Kap. 5)
SNAP	<b>Strong Narrative Assessment Procedure</b> (Kap. 6)
SSES	<b>Spezifische Sprachentwicklungsstörung</b> (Kap. 1)
VANIE	<b>Vergleichende Analyse interaktiver Erzählfähigkeiten</b> (Kap. 7)
ZZ	<b>Zugzwang</b> (Kap. 2 und 3)

## Tabellenverzeichnis

Tab.1: Sprachliche Formen zur Markierung der Distanzierung	27
Tab 2: Übersicht über sprachliche Formen, ihre Funktionen im Diskurs, ihren Erwerb und mögliche Beeinträchtigung	30
Tab. 3: Drei Beschreibungsebenen der Erzählinteraktion nach Hausendorf & Quasthoff (1996)	40
Tab. 4: Pragmatische Mittel des Zuhörers	42
Tab. 5: Reichweite der pragmatischen Mittel des Kindes	42
Tab. 6: Inhaltskategorien für die beiden Vorfälle nach DO-BINE	46
Tab. 7: Formen der Ereignisstrukturmarkierung nach Boueke et al. (1995)	52
Tab. 8: Perspektiven des Erbsenvorfalls	65
Tab. 9: Perspektiven des Keksvorfalls	65
Tab. 10: Relevante Lexeme für die Inhaltskategorien des Erbsenvorfalls	67
Tab. 11: Relevante Lexeme für die Inhaltskategorien des Keksvorfalls	67
Tab. 12: Übersicht über die Form-Funktionsanalyse	74
Tab. 13: Zuordnung von Prozeduren bzw. sprachlichen Ausdrücken zu Feldern (in Anlehnung an Hoffmann 2003, 14)	84
Tab. 14: Übersicht über die Inhaltskategorien, die der subjektiven Interpretation unterliegen	122
Tab. 15: Inhaltskategorie zur Antizipation der Missgeschicke	122
Tab. 16: Zuordnung von sprachlichen Formen zu Strukturtypen des Erzählens	125
Tab. 17: Übersicht über Studien zu Erzählfähigkeiten bei Kindern mit Sprachstörungen	155
Tab. 18: Übersicht zu Überprüfungsverfahren für Erzählfähigkeiten	181
Tab. 19: Kategorisierung globaler Zuhörer-ZZ	188
Tab. 20: Kategorisierung lokaler Zuhörer-ZZ	189
Tab. 21: Kategorisierung der Übernahmen in Zuhörer-ZZ	190
Tab. 22: Bewertung der pragmatischen Angemessenheit der Kind-Turns	193
Tab. 23: Bewertung der inhaltlichen Komplexität der Kind-Turns	195
Tab. 24: Beispiele für Verben zur Realisierung der Zustandsperspektive	199
Tab. 25: Beispiel für Verben zur Realisierung der Vorgansperspektive	199
Tab. 26: Beispiel für Verben zur Realisierung der verursachenden Perspektive	200
Tab. 27: Ausmaß der Zuhörerunterstützung für die Inhaltsproduktion	201
Tab. 28: Bewertung der Referenteneinführung	202
Tab. 29: Kategorisierung der sprachlichen Ausdrücke zur Referenzfortführung	203
Tab. 30: Bewertung der Vorfeldbesetzung	206
Tab. 31: Bewertung von Äußerungen ohne Finitum bzw. ohne Verb	208
Tab. 32: Bewertung der grammatischen Kompetenz (vgl. Griebhaber 2005)	209
Tab. 33: Kategorisierung von selbstinitiierten Reparaturprozessen	210
Tab. 34: Testergebnisse der sechsjährigen Kinder mit SSES	218
Tab. 35: Testergebnisse der sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder	218
Tab. 36: Testergebnisse der jüngeren sprachlich parallelisierten Kinder	219
Tab. 37: Häufigkeitsverteilung hinsichtlich der Phasen des Grammatikerwerbs bei den Kindern mit SSES	222
Tab. 38: Häufigkeitsverteilung hinsichtlich der Phasen des Grammatikerwerbs bei den jüngeren Kindern	222
Tab. 39: Vergleich der Auswertungskategorien von DO-BINE und VANIE	230
Tab. 40: Verhältnis der pragmatischen Angemessenheit zu der Anzahl der globalen ZZ für die Kinder mit SSES	237
Tab. 41: Verhältnis der pragmatischen Angemessenheit zu der Anzahl der Übernahmen für die Kinder mit SSES	238
Tab. 42: Verhältnis der pragmatischen Angemessenheit zu der Anzahl der globalen ZZ für die sechsjährigen sprachlich unauffälligen Kinder	239
Tab. 43: Häufigkeiten der Nennung beobachtbarer Inhaltskategorien für den Erbsenvorfall	242
Tab. 44: Häufigkeiten der Nennung beobachtbarer Inhaltskategorien für den Keksvorfall	242
Tab. 45: Häufigkeitsvergleich der Produktion der Inhaltskategorie Setting in den drei Gruppen	242
Tab. 46: Häufigkeitsvergleich der Produktion der Inhaltskategorie Planbruch in den drei Gruppen	243
Tab. 47: Häufigkeitsvergleich für die Nennung der Basiskategorien in den drei Gruppen	245
Tab. 48: Häufigkeiten der Nennung der Inhaltskategorien (ToM)	246
Tab. 49: Häufigkeiten der Nennung der Inhaltskategorien (ToM)	246
Tab. 50: Häufigkeitsvergleich der Produktion der Inhaltskategorie subjektive Erklärung für das Missgeschick in den drei Gruppen	247

Tab. 51: Häufigkeitsvergleich der Produktion der Inhaltskategorie subjektive Erklärung für die Planänderung in den drei Gruppen	247
Tab. 52: Häufigkeitsvergleich der Produktion der Inhaltskategorie innerer Plan in den drei Gruppen	248
Tab. 53: Häufigkeitsvergleich der Produktion der Inhaltskategorie Unwillkürlichkeit in den drei Gruppen	248
Tab. 54: Häufigkeitsvergleich der Produktion der Inhaltskategorie Antizipation des Missgeschicks in den drei Gruppen	249
Tab. 55: Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichungen für den Informationsindex	250
Tab. 56: Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen in den drei Gruppen für den Informationsindex	250
Tab. 57: Einfaktorielle ANOVA für Informationsindex	250
Tab. 58: Scheffé für Informationsindex	251
Tab. 59: Produktion der Perspektive für den Keksvorfall im Gruppenvergleich	252
Tab. 60: Zuhörerunterstützung für das Setting im Gruppenvergleich	253
Tab. 61: Zuhörerunterstützung für den Planbruch im Gruppenvergleich	254
Tab. 62: Zuhörerunterstützung für die Unwillkürlichkeit im Gruppenvergleich	254
Tab. 63: Zuhörerunterstützung für den inneren Plan im Gruppenvergleich	255
Tab. 64: Zuhörerunterstützung für die Antizipation des Missgeschicks im Gruppenvergleich	255
Tab. 65: Binominaltest für die Erstnennung durch die Zuhörerin im Gruppenvergleich	259
Tab. 66: Häufigkeitsvergleich der Referenteneinführung der sechsjährigen, unauffälligen Kinder	259
Tab. 67: Häufigkeitsvergleich der Referenteneinführung der sprachlich parallelisierten Kinder	260
Tab. 68: Häufigkeitsvergleich der Referenteneinführung der Kinder mit SSES	268
Tab. 69: Erstnennung der „Erzieherin“ für die drei Gruppen	263
Tab. 70: Erstnennung des „Stuhls“ für die drei Gruppen	263
Tab. 71: Erstnennung mithilfe von Symbolfeldausdrücken für alle drei Gruppen	264
Tab. 72: Referenteneinführung ohne Artikel im Vergleich der drei Gruppen	265
Tab. 73: M-Schätzer- und Mittelwertvergleich für die Arten der Referentenfortführungen im Gruppenvergleich	268
Tab. 74: Häufigkeitsvergleich der Verwendung von Personalpronomen in den drei Gruppen	269
Tab. 75: Häufigkeitsvergleich in der Verwendung von Personalpronomen für die Erzieherin in den drei Gruppen	270
Tab. 76: Häufigkeitsvergleich in der Verwendung von Demonstrativa für die Kekse in den drei Gruppen	271
Tab. 77: Häufigkeitsvergleich in der Verwendung von Lokaldeixis in den drei Gruppen	272
Tab. 78: Mittelwertvergleich zur Vollständigkeit der Referenz in den drei Gruppen	272
Tab. 79: Vertextung mithilfe eindeutiger Referenz im Mittelwertvergleich für die drei Gruppen	273
Tab. 80: Scheffé für den Kohäsionsindex	274
Tab. 81: Mittelwertvergleiche für die Vorfeldbesetzung mit „und“ für die Inhaltskategorien	277
Tab. 82: Mittelwertvergleiche für die Vorfeldbesetzung mit „als“, „aber“	278
Tab. 83: Versprachlichung des Settings mit Ausdrücken für Themenwechsel im Vorfeld	279
Tab. 84: Versprachlichung des Settings mit Pronomen im Vorfeld	279
Tab. 85: Mittelwertvergleiche für die Anzahl der Nebensätze in den drei Gruppen	280
Tab. 86: Höchste grammatische Stufe im Gruppenvergleich	281
Tab. 87: Übersicht über die Auswertungssitems, die die Kinder mit SSES von den anderen beiden Gruppen trennen	284

### Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Verbindung von Beschreibungsebenen und Form- Funktionsanalyse	72
Abb. 2: Hierarchie der sprachlichen Mittel zur Fokuslenkung (nach Hoffmann 1992, 39)	88
Abb. 3: Häufigkeitsverteilung der AWST-Werte der sechsjährigen Kinder ohne sprachliche Auffälligkeiten	219
Abb. 4: Häufigkeitsverteilung der AWST-Werte der Kinder mit SSES	220
Abb. 5: Häufigkeitsverteilung der AWST-R Werte für die jüngeren sprachlich parallelisierten Kinder	221
Abb. 6: Häufigkeitsverteilung der Gesamtpunkte nach DO-BINE für die drei Kindergruppen	227
Abb. 7: Mittelwertvergleich der Kategorien der Zuhörerzugzwänge pro Gruppe	235
Abb. 8: Anzahl der pragmatisch angemessenen Antworten im Verhältnis zur Gesamtzahl aller Kindturns	236
Abb. 9: Anzahl inhaltlich komplexer Antworten im Verhältnis zur Gesamtzahl aller Kindturns	239

Abb. 10: Vergleich der Basiskategorien für Erbsen- und Keksvorfall	244
Abb. 11: Häufigkeitsvergleich der Erstnennung durch die ZuhörerIn in den drei Gruppen	258
Abb. 12: Formen der Referenteneinführung der sechsjährigen, unauffälligen Kinder	260
Abb. 13: Formen der Referenteneinführung der sprachlich parallelisierten Kinder	261
Abb. 14: Formen für die Referenteneinführungen der Kinder mit SSES	262
Abb. 15: Prozentualer Anteil der Wortwiederholungen an allen Arten der Referentenfortführungen	266
Abb. 16: Prozentualer Anteil semantisch abweichender Bedeutungen an allen Arten der Referentenfortführungen	266
Abb. 17: Prozentualer Anteil der Personalpronomen an allen Arten der Referentenfortführungen	267
Abb. 18: Prozentualer Anteil an allen Arten Demonstrativpronomen der Referentenfortführungen	267
Abb. 19: Prozentualer Anteil der Lokaldeixis an allen Arten der Referentenfortführungen	267
Abb. 20: Prozentualer Anteil der Numeralia an allen Arten der Referentenfortführungen	267
Abb. 21: Mittelwertvergleich für die Vollständigkeit der Referenz in den drei Gruppen	273
Abb. 22: Arten der Vorfeldbesetzung im Gruppenvergleich	275
Abb. 23: Kompetenzmodell Quasthoff 2006, mod. n. Schröder	334

### Wie wird DO-BINE durchgeführt?\*

Die Durchführung von DO-BINE gliedert sich in zwei Teile:

1. Inszenierung der Beobachtungssituation und
2. Erzählsituation zwischen dem zu überprüfenden Kind und einer Erzieherin bzw. Lehrerin

Beachten sie bitte, dass für die Durchführung von DO-BINE **zwei** Erzieherinnen bzw. Lehrerinnen benötigt werden.

Für eine zuverlässige und aussagekräftige Auswertung ist es unerlässlich, dass sie sich so genau wie möglich an die folgenden Vorgaben halten.

Dafür ist es sinnvoll, dass sie sich die Anweisungen aufmerksam durchlesen und wörtlich vorgegebene Äußerungen möglichst genau an die Kinder/ das erzählende Kind weitergeben.

#### 1. Inszenierung der Beobachtungssituation

<b>Benötigte Materialien:</b>	<b>Räumlichkeiten:</b>	<b>Personal:</b>
ein Plastikteller,	Raum für Stuhlkreis	2 pädagogische Fachpersonen
knackige Kekse,	(abgetrennter) Nebenraum für ungestörtes Erzählen	
Frischhaltefolie,		
Schüssel mit Erbsen,		
Stühle für den Stuhlkreis,		
Aufnahmegerät		

Verlauf:

Ein Stuhlkreis wird gestellt mit je einem Stuhl für jedes Kind (empfehlenswert ist es nicht mehr als 10 Kinder insgesamt mit in den Kreis zu nehmen und davon 2-3 Kinder für die Beobachtung auszuwählen), außerdem ein Stuhl für die Erzieherin 1.

**Erzieherin 1** kommt mit einer Schüssel voller Erbsen in den Stuhlkreis.

„Kommt mal alle in den Kreis und setzt euch hin.“

Die Kinder setzen sich in den Kreis.

„Ich habe Erbsen mitgebracht, mit denen machen wir jetzt ein Spiel! Zwischen den Erbsen ist irgendwo ein kleiner Schatz versteckt, den sollt ihr gleich suchen.“

**Bitte achten sie darauf, dass wirklich alle Kinder ihre Aufmerksamkeit auf das richten, was die Erzieherin nun tut!**

Die Erzieherin demonstriert, wie die Kinder mit der Hand nach der versteckten Figur suchen sollen,

„Schaut her, so sucht ihr den versteckten Schatz.“

und dabei fallen ihr versehentlich einige Erbsen heraus.

„Oh nein, so müsst ihr es aber nicht machen!“

Die Erzieherin sammelt die Erbsen wieder ein (die Kinder helfen ihr).

\*aus: DO-BINE unveröffentlichtes Manual (Quasthoff et al. i.V.)

„So setzt euch hin und werdet wieder leise, damit wir mit dem Spiel anfangen können!“

**Erzieherin 2** kommt mit einem Teller voller Kekse herein, die mit einer Frischhaltefolie abgedeckt sind, während die Erzieherin 1 noch steht.

„So ich hab euch Kekse mitgebracht.“

Sie stellt den Teller auf den Stuhl der Erzieherin 1 und verlässt sofort wieder den Raum.

**Erzieherin 1** nimmt keine Notiz von Erzieherin 2.

„Puuh, das war ja vielleicht was mit den Erbsen!“

Sie setzt sich unvermittelt auf den Stuhl mit dem Keksteller.

„Oh, was hab ich denn da gemacht?“

Die Erzieherin steht auf und schaut auf den Stuhl.

„Jetzt sind die Kekse kaputt. Das ist ja schade.“

Kleine Pause,

„Ach, ich glaube die können wir trotzdem noch essen!“

Dann verteilt sie die Krümel an die Kinder. Während alle die Brösel essen:

„Da ist mir ja vielleicht was passiert, das müssen wir nachher unbedingt der...  
(Erzieherin 2) erzählen!“

**Regen sie die Kinder während der beiden Vorfälle noch nicht zum Erzählen an!**

Wenn die Krümel aufgegessen sind,

„Jetzt haben wir soviel Zeit gebraucht. Da müssen wir das Erbsenspiel morgen machen!“

Der Stuhlkreis wird aufgelöst. Die zu überprüfenden Kinder gehen **einzel**n sofort nach dieser Situation zu der Erzieherin 2 in einen anderen Raum.

2. Erzählsituation zwischen dem zu überprüfenden Kind und der Erzieherin 2/ Lehrerin  
2

Sie erhalten hier allgemeine Hinweise zu ihrem Verhalten während des Erzählens der Kinder.

**Zur Vorbereitung**

Machen sie sich vor den Gesprächen mit den Kindern gründlich mit diesen Anweisungen vertraut. Sie helfen ihnen zu verstehen, worauf es bei diesem Beobachtungsinstrument ankommt. Wenn sie sich ein bisschen Zeit genommen haben, werden sie ohne langes Überlegen im Gespräch das Richtige tun.

Nehmen sie das Gespräch mit dem Kind mit einem Aufnahmegerät auf. sie benötigen für die Auswertung mit DO-BINE hinterher diese Aufnahme.

Denken sie daran dafür zu sorgen, dass sie beim Gespräch mit dem Kind nicht gestört werden und die Aufzeichnung des Gesprächs nicht durch Nebengeräusche beeinträchtigt wird.

**Die Gesprächssituation,**

in der die Kinder ihnen über ihr Erlebnis erzählen, sollte möglichst *locker* und *entspannt* sein. Gehen sie also mit dem Kind im Prinzip so um, wie in jedem anderen Zweiergespräch, das sich spontan ergibt. Reden sie nicht „gewählter“ als sonst. Allerdings sollten sie sich selbst im Gespräch so weit wie möglich zurückhalten, um dem Kind viel Raum für seine Erzählung zu lassen.

**Ihre Rolle in diesem Gespräch**

ist also dieselbe, die Sie als erwachsene Gesprächspartnerin des Kindes immer einnehmen, wenn sie *inhaltlich interessiert* sind an dem, was das Kind ihnen berichtet. Denken sie daran, dass sie das Geschehen, über das das Kind ihnen erzählt, nicht selbst erlebt haben und dass sie sich dafür interessieren, wie es aus der Sicht des jeweiligen Kindes abgelaufen ist.

Versuchen sie keinesfalls, im Gespräch spezielle erzieherische Ziele zu erreichen oder besonders pädagogisch oder unterstützend mit dem Kind umzugehen: das Verfahren soll helfen, die Erzählfähigkeiten des Kindes unter vergleichbaren Bedingungen einzuschätzen – je mehr sie das Kind durch inhaltliche Vorgaben im Gespräch unterstützen, umso weniger lassen sich die eigenen Fähigkeiten des Kindes erkennen.

Das bedeutet, dass sie interessiert zuhören und auf die Schilderungen des Kindes möglichst natürlich (z. B. mit Lachen, Schmunzeln) reagieren. Um später die eigene Erzählleistung des Kindes beurteilen zu können, ist es wichtig, dass sie dem Kind das Erzählen nicht abnehmen. D. h. vermeiden sie es z. B. selbst Vermutungen anzustellen, was passiert sein könnte. Machen sie dem Kind von sich aus keine Angebote, wie der Vorfall ausgegangen sein könnte. Nehmen sie möglichst keine eigene Bewertung des Vorfalls und der vom Kind beschriebenen Ereignisse vor.

Selbstverständlich sollten sie das Kind aber auch nicht unter Druck setzen, wenn es signalisiert, dass es nicht mehr weiter erzählen kann oder will.

**Die Vergleichbarkeit der Gespräche**

erfordert, dass sie im Rahmen des Gesprächs mit dem Kind bestimmte Impulse geben, damit die Gesprächsbedingungen für jedes Kind hinreichend ähnlich sind.

Damit sind Äußerungen von ihnen gemeint, die

1. am Beginn des Gesprächs das Kind zum Erzählen ermuntern,
2. während der Erzählung auf die Höhepunkte (Verkippen der Erbsen, Setzen auf den Keksteller) reagieren,
3. am Ende der Erzählung zu erkennen geben, dass sie an dem Ereignis interessiert und amüsiert teilgenommen haben.

Im Folgenden werden diese allgemeinen Hinweise zu ihrer Rolle im Gespräch in Form von genauen Anweisungen dargestellt, damit es ihnen leichter fällt, sie umzusetzen.

**Bitte halten sie sich möglichst eng an diese Vorgaben.**

**Die fettgedruckten Äußerungen sollten sie bitte wortwörtlich verwenden.**

**Lassen sie dem Kind während der gesamten Erzählung viel Zeit.**

### **1. Beginn der Erzählung**

Unterhalten sie sich mit dem Kind, während die Plätze eingenommen werden. Erklären sie dem Kind, dass das Gespräch aufgenommen wird, weil man sich auch später noch daran erinnern will, wie gut man sich mit den Kindern schon unterhalten kann.

Daran schließt sich die Frage zum Vorfall an, die sie wortwörtlich verwenden sollten:

**Sag mal, ist da nicht gerade was bei euch passiert?**

Falls das Kind nicht von sich aus antwortet oder über Anderes berichtet, konkretisieren sie:

**Es war auf einmal so laut bei euch: Was war denn da?**

Es kann sein, dass das Kind darauf schon anfängt, den Ablauf des Vorfalls von Anfang an zu erzählen, z. B.:

„Die NamerErzieherin hat Erbsen mitgebracht.“

In diesem Falle lassen sie dem Kind viel Zeit zum Erzählen und beachten sie dabei die unter Abschnitt 2 (Der Verlauf der Erzählung) angegebenen Anweisungen (s. u.).

Höchstwahrscheinlich antwortet das Kind auf ihre Eingangsfrage hin aber lediglich mit einer der beiden folgenden Äußerungen:

„Der NamerErzieherin sind die ganzen Erbsen runter gefallen.“

oder

„Die NamerErzieherin hat sich auf die Kekse gesetzt!“

und hört dann auf. Reagieren sie hierauf, z. B. mit leichter (nicht übertriebener) Bestürzung oder mit Lachen und führen sie fort:

**WAS? Wie ist das denn passiert?**

Lassen sie hier bitte dem Kind viel Zeit zum Überlegen und Erzählen. Sollte das Kind nach längerer Pause noch nicht über das Geschehene reden oder nur ganz kurz antworten, sagen sie

**Erzähl mal! Wie war das genau? Das interessiert mich!**

**2. Verlauf der Erzählung**

Wenn das Kind über den Vorfall spricht, hören sie interessiert zu und lassen ihm viel Zeit zum Erzählen. Sollte das Kind während des Erzählens stocken, fragen sie nur, wie es weiter ging. Folgende Fragen sind hierzu besonders geeignet:

- Und dann?
- Und was passierte weiter?
- Wie ging´s dann weiter?

Vermeiden sollten sie inhaltliche Fragen (*wie haben die Kekse denn geschmeckt?*).

Stellen sie keine eigenen Vermutungen an, wie sich der Vorfall ereignet haben könnte (*hat die sich denn erschrocken?*).

Nehmen sie keine weiteren Ausschmückungen des Vorfalls vor (*Das hat bestimmt ganz laut geknackt*).

Falls das Kind Dinge erzählt, die sich so nicht zugetragen haben, widersprechen sie ihm nicht sofort, sondern bezweifeln sie die Darstellung des Kindes nur dann, wenn das Erzählte absolut unplausibel ist.

Bedenken sie stets: Je mehr sie sich während der gesamten Erzählung zurücknehmen, desto besser wird es später gelingen, die *eigene Erzählleistung des Kindes* bestimmen zu können.

**3. Das Ende der Erzählung**

Lassen sie dem Kind genügend Zeit und Raum zu signalisieren, dass es seine Erzählung beendet hat. Nehmen sie ihm das Ende nicht ab. Wenn das Kind nicht mehr weiter zu dem Vorfall erzählt, sollten sie schließen mit:

**Das war ja lustig** (bzw. **aufregend**, wenn das Kind den Vorfall nicht als lustig erlebt hat). **Schön, dass du mir das erzählt hast.**

Das folgende Beispiel soll ihnen veranschaulichen, wie die fettgedruckten, wortwörtlich zu verwendenden Äußerungen sonnvoll in ein Gespräch eingebettet werden können.

- E: Sag mal, ist da nicht gerade was bei euch passiert?  
K: Ja.  
E: Na, was war denn da los?  
K: Die Anke hat sich auf die Kekse gesetzt.  
E: WAS? Wie ist das denn passiert?  
K: Einfach draufgesetzt.  
E: Erzähl mal, wie war das genau?  
K: Die hat so Erbsen mitgebracht. Aber die sind alle runter gefallen. Und dann wollte sie sich hinsetzen und da warn Kekse aufm Teller.  
E: Hmm.  
K: Dann haben wir alle gerufen, aber die hat das nicht gehört.  
E: Und was ist dann passiert?  
K: Dann hat die sich auf die Kekse gesetzt.  
E: Och. Und dann?  
K: Dann sind die so krümelig geworden. Aber wir konnten die noch essen. (...)  
E: Na, das war ja lustig. Schön, dass du mir das erzählt hast.

Erzählsituation zwischen dem zu überprüfenden Kind und der Erzieherin 2/Lehrerin 2\*

Sie erhalten hier allgemeine Hinweise zu ihrem Verhalten während des Erzählens der Kinder.

**Zur Vorbereitung**

Machen sie sich vor den Gesprächen mit den Kindern gründlich mit diesen Anweisungen vertraut. Sie helfen ihnen zu verstehen, worauf es bei diesem Beobachtungsinstrument ankommt. Wenn sie sich ein bisschen Zeit genommen haben, werden sie ohne langes Überlegen im Gespräch das Richtige tun.

Nehmen sie das Gespräch mit dem Kind mit einem Aufnahmegerät auf. sie benötigen für die Auswertung mit DO-BINE hinterher diese Aufnahme.

Denken sie daran dafür zu sorgen, dass sie beim Gespräch mit dem Kind nicht gestört werden und die Aufzeichnung des Gesprächs nicht durch Nebengeräusche beeinträchtigt wird.

**Die Gesprächssituation,**

in der die Kinder ihnen über ihr Erlebnis erzählen, sollte möglichst *locker* und *entspannt* sein. Gehen sie also mit dem Kind im Prinzip so um, wie in jedem anderen Zweiergespräch, das sich spontan ergibt. Reden sie nicht „gewählter“ als sonst. Allerdings sollten sie sich selbst im Gespräch so weit wie möglich zurückhalten, um dem Kind viel Raum für seine Erzählung zu lassen.

**Ihre Rolle in diesem Gespräch**

ist also dieselbe, die Sie als erwachsene Gesprächspartnerin des Kindes immer einnehmen, wenn sie *inhaltlich interessiert* sind an dem, was das Kind ihnen berichtet. Denken sie daran, dass sie das Geschehen, über das das Kind ihnen erzählt, nicht selbst erlebt haben und dass sie sich dafür interessieren, wie es aus der Sicht des jeweiligen Kindes abgelaufen ist.

Versuchen sie keinesfalls, im Gespräch spezielle erzieherische Ziele zu erreichen oder besonders pädagogisch oder unterstützend mit dem Kind umzugehen: das Verfahren soll helfen, die Erzählfähigkeiten des Kindes unter vergleichbaren Bedingungen einzuschätzen – je mehr sie das Kind durch inhaltliche Vorgaben im Gespräch unterstützen, umso weniger lassen sich die eigenen Fähigkeiten des Kindes erkennen.

Das bedeutet, dass sie interessiert zuhören und auf die Schilderungen des Kindes möglichst natürlich (z. B. mit Lachen, Schmunzeln) reagieren. Um später die eigene Erzählleistung des Kindes beurteilen zu können, ist es wichtig, dass sie dem Kind das Erzählen nicht abnehmen. D. h. vermeiden sie es z. B. selbst Vermutungen anzustellen, was passiert sein könnte. Machen sie dem Kind von sich aus keine Angebote, wie der Vorfall ausgegangen sein könnte. Nehmen sie möglichst keine eigene Bewertung des Vorfalls und der vom Kind beschriebenen Ereignisse vor.

Selbstverständlich sollten sie das Kind aber auch nicht unter Druck setzen, wenn es signalisiert, dass es nicht mehr weiter erzählen kann oder will.

**Die Vergleichbarkeit der Gespräche**

\*aus: DO-BINE unveröffentlichtes Manual (Quasthoff et al. i. V.)

erfordert, dass sie im Rahmen des Gesprächs mit dem Kind bestimmte Impulse geben, damit die Gesprächsbedingungen für jedes Kind hinreichend ähnlich sind.

Damit sind Äußerungen von ihnen gemeint, die

4. am Beginn des Gesprächs das Kind zum Erzählen ermuntern,
5. während der Erzählung auf die Höhepunkte (Verkippen der Erbsen, Setzen auf den Keksteller) reagieren,
6. am Ende der Erzählung zu erkennen geben, dass sie an dem Ereignis interessiert und amüsiert teilgenommen haben.

Im Folgenden werden diese allgemeinen Hinweise zu ihrer Rolle im Gespräch in Form von genauen Anweisungen dargestellt, damit es ihnen leichter fällt, sie umzusetzen.

**Bitte halten sie sich möglichst eng an diese Vorgaben.**

**Die fettgedruckten Äußerungen sollten sie bitte wortwörtlich verwenden.**

**Lassen sie dem Kind während der gesamten Erzählung viel Zeit.**

### **1. Beginn der Erzählung**

Unterhalten sie sich mit dem Kind, während die Plätze eingenommen werden. Erklären sie dem Kind, dass das Gespräch aufgenommen wird, weil man sich auch später noch daran erinnern will, wie gut man sich mit den Kindern schon unterhalten kann.

Daran schließt sich die Frage zum Vorfall an, die sie wortwörtlich verwenden sollten:

**Sag mal, ist da nicht gerade was bei euch passiert?**

Falls das Kind nicht von sich aus antwortet oder über Anderes berichtet, konkretisieren sie:

**Es war auf einmal so laut bei euch: Was war denn da?**

Es kann sein, dass das Kind darauf schon anfängt, den Ablauf des Vorfalls von Anfang an zu erzählen, z. B.:

„Die NamerErzieherin hat Erbsen mitgebracht.“

In diesem Falle lassen sie dem Kind viel Zeit zum Erzählen und beachten sie dabei die unter Abschnitt 2 (Der Verlauf der Erzählung) angegebenen Anweisungen (s. u.).

Höchstwahrscheinlich antwortet das Kind auf ihre Eingangsfrage hin aber lediglich mit einer der beiden folgenden Äußerungen:

„Der NamerErzieherin sind die ganzen Erbsen runter gefallen.“

oder

„Die NamerErzieherin hat sich auf die Kekse gesetzt!“

und hört dann auf. Reagieren sie hierauf, z. B. mit leichter (nicht übertriebener) Bestürzung oder mit Lachen und führen sie fort:

**WAS? Wie ist das denn passiert?**

Lassen sie hier bitte dem Kind viel Zeit zum Überlegen und Erzählen. Sollte das Kind nach längerer Pause noch nicht über das Geschehene reden oder nur ganz kurz antworten, sagen sie

**Erzähl mal! Wie war das genau? Das interessiert mich!**

**2. Verlauf der Erzählung**

Wenn das Kind über den Vorfall spricht, hören sie interessiert zu und lassen ihm viel Zeit zum Erzählen. Sollte das Kind während des Erzählens stocken, fragen sie nur, wie es weiter ging. Folgende Fragen sind hierzu besonders geeignet:

- Und dann?
- Und was passierte weiter?
- Wie ging´s dann weiter?

Vermeiden sollten sie inhaltliche Fragen (*wie haben die Kekse denn geschmeckt?*).

Stellen sie keine eigenen Vermutungen an, wie sich der Vorfall ereignet haben könnte (*hat die sich denn erschrocken?*).

Nehmen sie keine weiteren Ausschmückungen des Vorfalls vor (*Das hat bestimmt ganz laut geknackt*).

Falls das Kind Dinge erzählt, die sich so nicht zugetragen haben, widersprechen sie ihm nicht sofort, sondern bezweifeln sie die Darstellung des Kindes nur dann, wenn das Erzählte absolut unplausibel ist.

Bedenken sie stets: Je mehr sie sich während der gesamten Erzählung zurücknehmen, desto besser wird es später gelingen, die *eigene Erzählleistung des Kindes* bestimmen zu können.

**3. Das Ende der Erzählung**

Lassen sie dem Kind genügend Zeit und Raum zu signalisieren, dass es seine Erzählung beendet hat. Nehmen sie ihm das Ende nicht ab. Wenn das Kind nicht mehr weiter zu dem Vorfall erzählt, sollten sie schließen mit:

**Das war ja lustig** (bzw. **aufregend**, wenn das Kind den Vorfall nicht als lustig erlebt hat). **Schön, dass du mir das erzählt hast.**

## Auswertungsbogen zu VANIE<sup>1</sup>

vergleichenden **Analyse** der interaktiven **Erzählfähigkeiten**  
bei 6jährigen Kindern mit SSES, altersparallelisierten sowie  
sprachlich parallelisierten jüngeren Kindern

Codennr. des Kindes: \_\_\_\_\_

Datum der Auswertung: \_\_\_\_\_

Alter des Kindes: \_\_\_\_\_

Auswerter/in: \_\_\_\_\_

**I. Analyse des Ausmaßes interaktiver Beteiligung**

**Hier erfolgt die Analyse zunächst auf Turnebene!**

**AA 1:**

**a) Art der ZZ, die der Zuhörer gestellt hat (für jeden ZZ des Zuhörers separat analysiert):**

Hierzu werden erst die Zuhörerturns (im folgenden ZT) durchnummeriert!

ZT-Nr.	Setzung bzw. Explikation (global)	dient der Abwicklung des Jobs:	Bewertung
	Sag mal, ist da nicht gerade was bei euch passiert?	<input type="checkbox"/> Einstieg	global 3
	Es war auf einmal so laut bei euch, was war denn da? Ich hab da so Lachen gehört! Die X hat da so was angedeutet!	<input type="checkbox"/> Einstieg	global 3
	Wie ging´ s dann weiter? Erzähl mal! Erzähl mal genau, das interessiert mich!	<input type="checkbox"/> Einstieg <input type="checkbox"/> Verlauf	global 3
	Wie ist das denn passiert? Und dann? Was war denn da passiert? Und was ist dann passiert?	<input type="checkbox"/> Verlauf	global 3
	Rezeptionssignale	<input type="checkbox"/> Verlauf	global 3

**b) Lokale Impulse**

ZT.-Nr.	<i>pragmatisch- semantische Reichweite der Anschlussmöglichkeiten</i>	Beispiel	dient der Abwicklung des Jobs	Bewertung
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es wird direkt nach einem bestimmten Ereignis gefragt.</li> <li>- Die Anknüpfung ist durch Symbolfeldausdruck fokussiert oder durch oF bzw. dF vorgegeben und verweist damit auf den vorherigen Inhalt, der weitere Inhalt wird jedoch nicht konkret fokussiert.</li> <li>- Werden (modale, temporale oder kausale) Zusammenhänge erfragt?</li> <li>- Wird zur wiederholten Darstellung von Abläufen aufgefordert?</li> <li>- Werden Verständnisfragen gestellt, die zu einer Reformulierung auffordern?</li> </ul>	<p>Was ist gerade passiert?</p> <p>Und was habt ihr mit denen dann gemacht?</p> <p>Warum...? Und was war davor? Wie..?</p> <p>Erzähl noch mal, wie war das mit den Keksen?</p> <p>Was? Wie bitte?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Einstieg</li> <li><input type="checkbox"/> Einstieg</li> <li><input type="checkbox"/> Verlauf</li> <li><input type="checkbox"/> Abschließen</li> <li><input type="checkbox"/> Einstieg</li> <li><input type="checkbox"/> Verlauf</li> <li><input type="checkbox"/> Abschließen</li> <li><input type="checkbox"/> Verlauf</li> <li><input type="checkbox"/> Abschließen</li> </ul>	<p>weiterführend <b>2</b></p> <p>weiterführend <b>2</b></p> <p>weiterführend <b>2</b></p> <p>weiterführend <b>2</b></p> <p>weiterführend <b>2</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bezieht sich die Frage auf <u>bestimmte</u> bekannte (thematische) Informationen (Referentenfortführungen durch oF, dF /Wiederaufnahmen), zu denen Einzelheiten ergänzt werden sollen?</li> <li>- Werden neue Informationen vom Zuhörer eingeführt (Symbolfeldausdrücke als Indikator für rhematische Infos), zu denen dann bestimmte Informationen erfragt werden?</li> </ul>	<p>Wo waren die denn drin?</p> <p>Die XY hatte doch so <u>Kekse</u>, was habt ihr denn mit denen gemacht?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Einstieg</li> <li><input type="checkbox"/> Verlauf</li> <li><input type="checkbox"/> Abschließen</li> <li><input type="checkbox"/> Einstieg</li> <li><input type="checkbox"/> Verlauf</li> <li><input type="checkbox"/> Abschließen</li> </ul>	<p>beschränkend <b>1</b></p> <p>beschränkend <b>1</b></p>

**c) Übernahme des ZZ durch Zuhörer – Bewertung 0**

ZT-Nr.	Übernahme durch den Zuhörer	Beispiel	dient der Abwicklung des Jobs
	- Reformulierung der Kindäußerung, (die nur Bestätigung erfordert)?	K: Die hatte Kekse. E: Ach Kekse hat die euch mitgebracht?!	<input type="checkbox"/> Einstieg <input type="checkbox"/> Verlauf <input type="checkbox"/> Abschließen
	- Gibt bestimmte Inhalte vor, aus denen zur Beantwortung einer wiederholt werden muss (Alternativfragen).	E: Hat die X die Erbsen alleine aufgesammelt oder habt ihr mitgeholfen?	<input type="checkbox"/> Einstieg <input type="checkbox"/> Verlauf <input type="checkbox"/> Abschließen
	- Einführung neuer Informationen, die nur noch einer Bestätigung (oder Verneinung) durch das Kind bedürfen	E: Dann habt ihr bestimmt die Kekse auch zum Schluss gegessen, ne?	<input type="checkbox"/> Einstieg <input type="checkbox"/> Verlauf <input type="checkbox"/> Abschließen
	- Erklärungen für das Ausbleiben von Informationen	E: Dann hast du das wohl nicht gesehen.	<input type="checkbox"/> Abschließen
	- Überleitung initiiert durch den Zuhörer	E: Dann kannst du jetzt gehen und den XY hereinholen.	<input type="checkbox"/> Abschließen
	- explizite Bewertung wird vom Zuhörer vorgegeben	E: Das war ja lustig, ne?	<input type="checkbox"/> Verlauf <input type="checkbox"/> Abschließen
	- Abschließen wird vom Zuhörer übernommen	E: Das war ja eine schöne Geschichte. E: Danke, dass du mir das erzählt hast. E: Ok., das wars. E: war das Alles? E: Das wars?	<input type="checkbox"/> Abschließen
	Zurückweisung des Ausbleibens von Informationen	E: Wie du weißt das nicht mehr. Du warst doch dabei!	<input type="checkbox"/> Einstieg <input type="checkbox"/> Verlauf <input type="checkbox"/> Abschließen
	Liefert den Inhalt, den das Kind explizit erfragt	K: Wie heißt die noch mal? E: Dagmar.	<input type="checkbox"/> Einstieg <input type="checkbox"/> Verlauf <input type="checkbox"/> Abschließen

**AA 1d):**

Anteil der globalen ZZ an Gesamtzahl aller ZZ: \_\_\_\_\_

Anteil der lokal-w. ZZ an der Gesamtzahl aller ZZ: \_\_\_\_\_

Anteil der lokal-b. ZZ an der Gesamtzahl aller ZZ: \_\_\_\_\_

Anteil der Übernahmen an der Gesamtzahl aller ZZ: \_\_\_\_\_

**AA 2a):**

pragmatische Angemessenheit der Antwort des Kindes, i. e. Passung der Kindantwort auf den Zuhörerimpuls mit Fokus auf die Kindantwort

KT-Nr.	Bewertung
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	.
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	.

**Legende:**

- 0-** das Kind stellt Fragen zu Inhalten anderer Themen bei Fragen und globalen Impulsen: liefert Inhalte zu anderen Themen  
macht eine Pause (gefüllt, ungefüllt)  
unverständliche Äußerungen
- 1-** bei Übernahme durch den Zuhörer: Antworten mit ja/nein  
bei Fragen oder globalen Impulsen: erkennt den Zugzwang antwortet, liefert fragmentarische Antworten
- 2-** bei globalen Impulsen, Fragen: das Kind stellt Rückfragen zu Inhalten der Zuhörerimpulse, reagiert mit „weiß ich nicht“, „hab ich nicht gesehen“, hab ich vergessen“
- 3-** bei globalen Impulsen, Rezeptionssignalen: liefert die Inhalte z. T. oder vollständig  
und bei lokalen Fragen: erfragte Inhalte werden geliefert  
das Kind kündigt einen weitere Inhalt an, lässt sich diesen zuvor aber von der Zuhörerin ratifizieren.  
das Kind gibt einen pragmatisch angemessenen Abschluss

**AA 2b):**

Verhältnis zwischen gelungenen TURNS (3, 2, 1) zur Gesamtzahl aller Kindturns: \_\_\_\_\_

**AA 3a):  
Komplexität der Kindturns**

KT-Nr.	Bewertung
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

**Legende:**

0- lachen, Pause, Rückfrage

1- bestätigen, verneinen, Einwortantworten, Abbrüche

2- eine Prädikation wird geliefert, oder ein metasprachlicher Abschluss

3- mehrere Prädikationen mit deutlich verschiedenem Inhalt werden geliefert,

4- Prädikationen zu beiden Vorfällen werden miteinander verbunden

**AA 3b):  
Verhältnis zwischen komplexen Kindturns (3,4) zur Gesamtzahl aller  
Kindturns: \_\_\_\_\_**

**AA 4:**  
durchschnittliche Anzahl der Einheiten pro Turn \_\_\_\_\_

**Ab hier erfolgt die weitere Analyse auf Ebene der  
Informationseinheiten!**

## II. Herstellung von Bedeutungszusammenhängen

**Beurteilung der Relevanz der Informationen** für die Wiedergabe der Stuhlkreissituation

**AA 5:**

Anzahl der Informationseinheiten mit relevanten Infos: \_\_\_\_\_

Index für gelungene Kohärenz: Anzahl relevanter Informationen : Gesamtzahl der aller Äußerungen

\_\_\_\_\_

**AA 6:**

Anzahl der Äußerungseinheiten mit nebensächlichen Informationen \_\_\_\_\_

die nebensächlichen Informationen werden als Auslöser für den Höhepunkt geliefert – 1

treten an irgendeiner anderen Stelle auf - 0

**AA 7:**

Anzahl der Informationseinheiten mit Infos zu anderen Themen \_\_\_\_\_

diese werden ans Ende der Erzählung angehängt – 1

diese treten irgendwo anders im Transkript auf - 0

**AA 8:**

Anzahl der logisch falsch wiedergegebenen Infos (betrifft nur nicht wahrnehmbare Infos, z. B. „Die wollte die Kekse essen.“ als iP) (auflisten):

\_\_\_\_\_

**AA 9:**

Anzahl der Äußerungen des Kindes, die keinen eigenen propositionalen Gehalt haben und sich auch nicht dem Vorgängerturn anschließen (z. B. durch Zustimmungen, Ablehnungen) hierzu gehören:

- metasprachlicher Abschluss (das wars, fertig, ok.), Bekundungen etwas nicht zu wissen, semantisch unverständliche Äußerungen, Rückfragen des Kindes)

\_\_\_\_\_



**Szenen, die nicht direkt vom Kind beobachtet werden können und daher einer subjektiven Interpretation bedürften**

AA	Inhalteskategorien	Erbsenvorfall	Codierung
24	innerer Plan der Erzieherin 1	KE-Nr: _____	vorhanden – 1 nicht vorhanden - 0
25	Betonung der Unwillkürlichkeit	KE-Nr: _____	vorhanden – 1 nicht vorhanden – 0
26	(innere Reaktion der Erzieherin 1)	KE-Nr: _____	vorhanden – 1 nicht vorhanden – 0
27	subjektive Erklärung für das Zustandekommen des Planbruchs/Missgeschicks	KE-Nr: _____	vorhanden – 1 nicht vorhanden – 0
28	subjektive Erklärung für die Planänderung	KE-Nr: _____	vorhanden – 1 nicht vorhanden - 0
29	explizite Bewertung des Planbruchs/ Missgeschicks	KE-Nr: _____	vorhanden – 1 nicht vorhanden - 0

AA	Inhaltskategorien	Keksvorfall	Codierung
30	innerer Plan der Zuhörer 1	KE-Nr: _____	vorhanden – 1 nicht vorhanden - 0
31	Betonung der Unwillkürlichkeit	KE-Nr: _ _____	vorhanden – 1 nicht vorhanden – 0
32	(innere Reaktion der Erzieherin 1)	KE-Nr: _____	vorhanden – 1 nicht vorhanden – 0
33	subjektive Erklärung für das Zustandekommen des Planbruchs/Missgeschicks	KE-Nr: _ _____	vorhanden – 1 nicht vorhanden – 0
34	subjektive Erklärung für die Planänderung	KE-Nr: _____	vorhanden – 1 nicht vorhanden - 0
35	explizite Bewertung des Planbruchs/ Missgeschicks	KE-Nr: _____	vorhanden – 1 nicht vorhanden - 0

AA	Inhaltskategorien	Erbsenvorfall	Codierung
36	Antizipation des Missgeschicks	KE-Nr: _____	vorhanden – 1 nicht vorhanden - 0

AA	Inhaltskategorie	Keksvorfall	Codierung
37	Antizipation des Missgeschicks	KE-Nr: _ _____	vorhanden – 1 nicht vorhanden - 0

**AA 38:**

Index für Informationsstruktur: Anzahl der Kategorien des Kindes : Gesamtzahl aller möglichen Kategorien (26) \_\_\_\_\_

**AA 39:**

Wurden beide Vorfälle erwähnt?            ja – 1            nein - 0

**AA 40:**  
**Perspektivierung der Planbrüche**

**a) Erbsenvorfall:**

<b>Perspektive</b>	<b>Verbwahl</b>	<b>Codierung</b>
verursachende Perspektive (Agens verursacht etwas bei Patiens)	Handlungsverben (hoch)	3
Werden Perspektive (eine Veränderung tritt ein, die keiner äußeren Ursache zugeschrieben werden kann)	Vorgangsverben (hoch)  Passiv (mittel) □ Keksvorfall	2
Zustandsperspektive (orientiert sich nur an Zustand)	Zustandsverben (neutral)	1
nicht ermittelbar	weil nicht erwähnt oder ohne Verb	0

**AA 40:**

**b) Keksvorfall**

<b>Perspektive</b>	<b>Verbwahl</b>	<b>Codierung</b>
verursachende Perspektive (Agens verursacht etwas bei Patiens)	Handlungsverben (hoch)	3
Werden Perspektive (eine Veränderung tritt ein, die keiner äußeren Ursache zugeschrieben werden kann)	Vorgangsverben (hoch)  Passiv (mittel)	2
Zustandsperspektive (orientiert sich nur an Zustand)	Zustandsverben (neutral)	1
nicht ermittelbar	weil nicht erwähnt oder ohne Verb	0

**AA 41: Ausmaß der Zuhörerunterstützung**

Inhaltskomponente	Bewertung
Setting	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
Planbruch verursacht durch Missgeschick	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
Betonung der Unwillkürlichkeit	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
äußere Reaktion der Erzieherin 1 auf Missgeschick	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
äußere Reaktion der Kinder auf das Missgeschick (Bewertung)	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
Resultat	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
Konsequenz	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
innerer Plan der Erzieherin 1	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
Antizipation des Missgeschicks	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
(innere Reaktion der Erzieherin)	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
subjektive Erklärung für das Zustandekommen des Missgeschicks	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
subjektive Erklärung für die Planänderung	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2
Bewertung des Planbruchs / Missgeschicks	<input type="checkbox"/> Erbsenvorfall 0 -1- 2 <input type="checkbox"/> Keksvorfall 0- 1 – 2

**Legende:**

2 – von keinem erwähnt    1 – mit Unterstützung    0 – ohne Unterstützung

**III. Formverwendung auf Wort-, Satz- und satzübergreifender Ebene**

**Ab hier werden nur noch relevante Informationseinheiten in die Analyse miteinbezogen!**

**Einführung von Objekten/ Personen (d. h. ihre erste Nennung)**

**AA 42:**

Erzieherin	n. c. / 0 / 1 / 2 / 3
------------	-----------------------

**AA 43:**

Erbsen	n. c. / 0 / 1 / 2 / 3
--------	-----------------------

**AA 44:**

Schüssel	n. c. / 0 / 1 / 2 / 3
----------	-----------------------

**AA 45:**

Spiel bzw. Schatzsuche	n. c. / 0 / 1 / 2 / 3
---------------------------	-----------------------

**AA 46:**

Kekse	n. c. / 0 / 1 / 2 / 3
-------	-----------------------

**AA 47:**

Stuhl	n. c. / 0 / 1 / 2 / 3
-------	-----------------------

**AA 48:**

Teller	n. c. / 0 / 1 / 2 / 3
--------	-----------------------

**Legende:**

Symbolfeld – 3, semantisch unkorrekte Bezeichnung – 2, anderes Feld – 1, nicht erwähnt – 0, vom Zuhörer eingeführt – n.c.

**AA 49:**

Anzahl der Referenteneinführungen mit indefinitem Artikel: \_\_\_\_\_

Anzahl der Referenteneinführungen im Plural ohne Artikel: \_\_\_\_\_ (Summe bilden)

**AA 50:**

Verhältnis der Anzahl der korrekten Einführungen (alle mit 3 bewerteten) zu allen erwähnten Einführungen:

\_\_\_\_\_

**AA 51:**

**Referentenfortführung bzw. für Verweise auf Wissen**

Feldzugehörigkeit des Ausdrucks	Erzieherin 1 (Name)	Erbsen	Schüssel	Spiel bzw. Schatzsuche	Kekse	Stuhl	Teller
<b>Symbolfeld:</b> Wortwiederholung							
semantisch ähnliche Bezeichnung							
<b>operatives Feld:</b> Personalpronomen							
<b>deiktisches Feld</b> Demonstrativa							
Lokaldeixis							
sonstige							

**AA 52:**

**Vollständige Referenzen**

das bedeutet solche mit eindeutigem, grammatisch korrektem Bezug zu Referenzobjekt/-person:

- Referent für die Proform wird eindeutig gefunden \_\_\_\_\_
- mehr als ein Referent ist für die Proform denkbar \_\_\_\_\_
- kein Referent ist erkennbar \_\_\_\_\_
- Auslassung einer obligatorischen Proform: \_\_\_\_\_

**AA 53:**

**Kohäsionsindex:** Anzahl der gelungenen Referenzherstellung : Gesamtzahl aller relevanten Einheiten \_\_\_\_\_

**AA 54:**

**Erwartbarkeit der Referenz in der verwendeten Proform**

Erzieherin: \_\_\_\_\_

Erbsen: \_\_\_\_\_

Spiel bzw. Schatzsuche: \_\_\_\_\_

Schüssel: \_\_\_\_\_

Kekse: \_\_\_\_\_

Stuhl: \_\_\_\_\_

Teller: \_\_\_\_\_

**AA 55:**

**Diskursrelevanz der Person bzw. Objekte durch Häufigkeit der Referenzen**

Erzieherin: \_\_\_\_\_

Erbsen: \_\_\_\_\_

Spiel bzw. Schatzsuche: \_\_\_\_\_

Schüssel: \_\_\_\_\_

Kekse: \_\_\_\_\_

Stuhl: \_\_\_\_\_

Teller: \_\_\_\_\_

**AA 56: Vorfelddbesetzung**

KE-Nr.	Bewertung	Inhaltskategorie
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

**Legende:**

nicht bewertbar - 0

unbesetzt – 1

und (Auflistung) – 2

Temporaldeixis, Adversativ (Kontrast, Unvorhersehbarkeit, Diskursrelevanz)– 3

operatives Feld (weil, obwohl) (Topic-Shift, innere Perspektive) – 4

Symbolfeld, Personaldeixis (topic- Shift, Unvorhersehbarkeit, Diskursrelevanz) – 5

Symbolfeld, operatives Feld (Topic-Wiederaufnahme, Verfügbarkeit)- 6

operatives Feld (irgendwie) (topic-shift, Unvorhersehbarkeit, Modalisierung als syntakt. Prozedur) - 7

**AA 57:**

Verhältnis zwischen Anzahl der Einheiten mit Finitum und der Anzahl relevanter Einheiten: \_\_\_\_\_

**AA 58: Analyse von Einheiten ohne Verb bzw. Finitum**

Nr.	Bewertung

**Legende:**

2 – sinnvoll aus dem Kontext rekonstruierbar, als Ellipse interpretierbar

1 – kann nur z. T. mithilfe des Kontextes erschlossen werden, keine echte Ellipse

0 – kann nicht mehr rekonstruiert werden, Sinn bleibt unklar

**AA 59:**

Anzahl der Äußerungen mit nicht gelungenem Betrag zur Wissensorganisation  
(0): \_\_\_\_\_

Verhältnis zu Gesamtzahl der relevanten Einheiten: \_\_\_\_\_

**AA 60: grammatische Kompetenzen**

höchste realisierte Kompetenz entspricht der Stufe: \_\_\_\_\_

**Legende:**

Stufe I - II, Stufe III, Stufe III – IV, Stufe IV, Stufe V

**AA 61:**

**Berechnung des Komplexitätsindex:** \_\_\_\_\_

Der Komplexitätsindex: Anzahl komplexer Sätze (Nebensatz) : Gesamtzahl aller relevanten Einheiten

**AA 62: Selbstkorrekturprozesse**

Anzahl von Reparaturprozessen insgesamt: \_\_\_\_\_

<b>KE-Nr.</b>	<b>Ziel der Reparatur</b>	<b>Inhaltskategorie</b>	<b>Prä-V2 - 0, Post-V2 - 1, V2 - 2 (nominal)</b>
	selbstständige Verbesserung der Eindeutigkeit der Referenz durch lexikalische Korrektur		
	Verbesserung der Eindeutigkeit der Referenz durch Zuhilfenahme des Zuhörers		
	Verbesserung der Eindeutigkeit der Referenz durch morphologische Korrektur		
	Verbesserung der syntagmatischen Verknüpfungen der Informationen		