Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Susan Schelten-Cornish

Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit

Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Die Autorin



Susan Schelten-Cornish ist akademische Sprachtherapeutin (Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten, dbs) und zertifiziertes Mitglied der Canadian Association of Speech-Language Pathologists and Audiologists (CASLPA). Nach dreijähriger therapeutischer Tätigkeit in einem Sprachheilzentrum ist sie seit 1980 Inhaberin einer niedergelassenen Praxis für Sprachtherapie für alle Störungsbilder, mit Behandlungsschwerpunkten Erzählen, andere pragmatische Sprachstörungen und frühe Sprachbehandlung. Sie publiziert zur sprachtherapeutischen Praxis und Forschung in diesen drei Themenkreisen.

Fortbildungen über das Erzählen, andere pragmatische Sprachstörungen und über frühe Sprachbehandlung gibt sie seit 2005.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Susan Schelten-Cornish

Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit

Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen



Schulz-
Kirchner
Verlag

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Besuchen Sie uns im Internet: www.schulz-kirchner.de

3., überarbeitete Auflage 2023
2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2015
1. Auflage 2008 [unter der ISBN 978-3-8248-0286-9 erschienen]
ISBN 978-3-8248-1151-9
Alle Rechte vorbehalten
© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2023
Mollweg 2, D-65510 Idstein
Vertretungsberechtigte Geschäftsführer: Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Martina Schulz-Kirchner
Titelfotos: © Gina Sanders (Junge mit Telefon), © ldprod (Mutter mit Tochter) – fotolia.com
Fachlektorat: Dr. Claudia Iven
Lektorat: Doris Zimmermann
Layout: Petra Jeck
Druck und Bindung: Plump Druck & Medien GmbH, Rolandsecker Weg 33, 53619 Rheinbreitbach
Printed in Germany

Die Informationen in diesem Werk sind von der Verfasserin und dem Verlag sorgfältig erwogen und geprüft, dennoch kann eine Garantie nicht übernommen werden. Eine Haftung der Verfasserin bzw. des Verlages und seiner Beauftragten für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.
Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes (§ 53 UrhG) ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar (§ 106 ff UrhG). Das gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigungen, Übersetzungen, Verwendung von Abbildungen und Tabellen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung oder Verarbeitung in elektronischen Systemen. Eine Nutzung über den privaten Gebrauch hinaus ist grundsätzlich kostenpflichtig. Anfrage über: info@schulz-kirchner.de

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Inhaltsverzeichnis

1 Vorworte/Einleitung ... 7

2 Theoretischer Hintergrund ... 11
2.1 Begriffsbestimmung Geschichte ... 11
2.2 Textlinguistische Grundlagen ... 11
2.2.1 Kohärenz ... 11
2.2.2 Kohäsion ... 12
2.3 Teile einer Geschichte ... 13

3 Erzählfähigkeit ... 15
3.1 Voraussetzungen für das mündliche Erzählen ... 15
3.2 Voraussetzungen für das schriftliche Erzählen ... 16
3.3 Entwicklungsstufen des Erzählens ... 17
3.4 Zusammenhang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit ... 18

4 Diagnose ... 19
4.1 Diagnose der mündlichen Erzählfähigkeit ... 19
4.1.1 Protokollierung ... 19
4.1.2 Kategorisierung ... 20
4.1.3 Feststellung der Erzählstufe ... 21
4.1.4 Feststellung des Verhältnisses Bindewörter/Sätze ... 21
4.2 Diagnose der schriftlichen Erzählfähigkeit ... 22
4.2.1 Der Screeningbogen der Erzählfertigkeiten (Diagnosebogen 1): Kohärenz, Kohäsion, Geschichtenverständnis, weitere Voraussetzungen, Sprachgebrauch, Eigenwahrnehmung ... 22

5 Förderung/Therapie ... 25
5.1 Förderung des mündlichen Erzählens ... 25
5.1.1 Allgemeine Förderung des mündlichen Erzählens im Kindergarten/Elternhaus ... 25
5.1.2 Systematische Förderung des mündlichen Erzählens nach erfolgter Diagnose ... 29
5.2 Allgemeine und systematische Förderung des schriftlichen Erzählens ... 31
5.2.1 Hinweise zu den Spielen und Materialien ... 32
5.2.2 Alle Geschichtenspiele im Überblick ... 33

6 Spielanleitungen: Kohärenzspiele ... 35
6.1 Die Geschichtenmaus (Geschichtenstruktur) ... 36

6.2 Welcher Kopf? (Funktion und Bedeutung der Einleitung) ... 38
6.3 Das Bühnenspiel (Funktion und Formulierung der Einleitung) ... 40
6.4 Einleitungs-Bingo (Formulieren der Einleitung) ... 44
6.5 Was ist los? (Thema finden; Überschrift formulieren) ... 46
6.6 Was jetzt? Gefühle! (Interne Reaktion) ... 49
6.7 Was jetzt? Planspiel (Logische Pläne erkennen und formulieren) ... 52
6.8 Was jetzt? Was tun? (Lösungsversuch formulieren) ... 55
6.9 Was jetzt? Wird's was? (Ergebnisse formulieren) ... 58
6.10 Schluss-Rate-Spiel (Funktion der Schlusssätze erkennen) ... 60

7 Spielanleitungen: Kohäsions- und Sprachspiele ... 63
7.1 Geschichtenpuzzle (Kohäsionsmittel wahrnehmen) ... 64
7.2 Nicht schon wieder! (Wiederholungen erkennen) ... 68
7.3 Wechselgeschichten (Perspektivenwechsel wahrnehmen) ... 70
7.4 Pronomen-Memory (Beziehung Pronomen/Referenten erkennen) ... 72
7.5 Bindewortspiel (Klärung der Bedeutung durch wiederholten Gebrauch) ... 74
7.6 Wann war das? (Zeitlichen Zusammenhang wahrnehmen) ... 78
7.7 Sprechen und schreiben! (Mündliche/Schriftliche Sprache erkennen) ... 81
7.8 Was du nicht sagst! (Wortfeld „sagen") ... 84
7.9 Die Zeit läuft davon! (Wahrnehmung der Zeitstufe) ... 86
7.10 Puzzlebau (Geschichten ausbessern) ... 88

8 Spiel zur Weiterentwicklung des Erzählens durch Spiegelung der Verständnissituation des Zuhörers – Theoretischer Hintergrund ... 91
8.1 Das Erzähl-Schauspiel ... 94

9 Spiele zu Produktion und Verständnis syntaktischer Strukturen mit sofortiger Erfolgsrückmeldung ... 97
9.1 Ich seh' was, was du nicht siehst ... 98
9.2 Was ist der Unterschied? ... 100
9.3 Das Navi-Spiel ... 101
9.4 Geschichten finden ... 103

10 Der Beobachtungsbogen: Erfassung der Erzählfortschritte. (Diagnosebogen 2) ... 105
10.1 Der Beobachtungsbogen mit Beispielen und Erklärungen ... 105

11 Literaturliste ... 109
12 Anhang ... 113

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

1 Vorworte/Einleitung

Vorwort zur dritten, ergänzten Auflage

Geschichtenverständnis spielt in der vorliegenden dritten Auflage eine wichtige Rolle. Geschichtenverständnis (Lesesinn-, Text-, Diskursverständnis) ist hier die Fähigkeit, eine themengebundene, strukturierte, sich weiterentwickelnde mündliche oder schriftliche Erzählung sowohl in den Einzelheiten als auch ganzheitlich zu erfassen. Dieser Teil der Erzählfähigkeit trägt genau wie die Geschichtenproduktion zum schulischen Erfolg und zur weiteren Lebensbewältigung bei. Die Behandlungsplanung nach Diagnose einer Geschichtenverständnisstörung ist mit den vorliegenden Materialien abzudecken (s. A2.2 sowie 5.2.2). Nach Gebhard (2008) lassen sich Störungen des Geschichtenverständnisses im Vergleich zu anderen Teilleistungen des Sprachverständnisses relativ gut behandeln.

Auch wird besprochen, dass die Fähigkeit, Bilder sowie Bildergeschichten zu verstehen, wie alle Fähigkeiten sich durch Erfahrung und Übung entwickeln muss. Bilder an sich bieten eine einfache Möglichkeit, einen Sachverhalt darzustellen. Werden sie wie hier aus Gründen der Praktikabilität in informellen Verfahren eingesetzt, wird „Bilderlesen" mitgeprüft; in Behandlungsverfahren muss das „Bilderlesen" entsprechend mitgeübt werden.

Weiterführende aktuelle Literatur ist im Textkörper eingebaut; die Literaturliste wurde entsprechend erweitert.

Vorwort zur zweiten, erweiterten Auflage: Die Weiterentwicklung der Erzählfähigkeit (WeidE-Konzept)

Der Zweck dieser zweiten, erweiterten Auflage liegt wie bei der Erstauflage darin, einer bestimmten Zielgruppe – ob Sprachbehandler, pädagogische Fachpersonen oder Bezugspersonen – konkrete Förderungsmöglichkeiten für die Erzählfähigkeit an die Hand zu geben. Auch hier soll keine umfassende Theorie des Erzählens und der Erzählfähigkeit wiedergegeben werden. Die bisherige textgrammatische Perspektive ist allerdings durch eine psycholinguistische ergänzt worden.

Die erste Auflage dieses Buches enthielt Anregungen und Spiele zur Verbesserung der mündlichen und schriftlichen Erzählfähigkeit. Speziell für die mündlichen Geschichten war die Annahme, dass diese Spiele die Erzählfähigkeit sowohl für fremde, also „aufgeforderte", Geschichten („Erzähle mal, was wir gestern gemacht haben") als auch für spontane eigene Geschichten fördern würden. Eine zwischenzeitlich erfolgte Überprüfung ergab, dass dies wohl für die Mehrheit der Kinder zutraf, nicht aber für eine bestimmte Untergruppe: Bei diesen stark sprachentwicklungsverzögerten Kindern besserte sich ausschließlich das, was geübt wurde, nämlich die fremdbestimmten Geschichten. Bei spontanen eigenen Geschichten blieben sie am Anfang der Erzählentwicklung stehen.

So entstand die erhebliche Erweiterung des Konzepts, die auch einen neuen Namen nach sich zog: die Weiterentwicklung der Erzählfähigkeit (das WeidE-Konzept). Das WeidE-Konzept hat drei Standbeine: die bisher existierenden systematischen Erzählspiele, das Erzähl-Schauspiel zur Förderung der ersten

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Anfangserzählungen sowie auch Spiele, die Sprachinhalt und -gebrauch fördern sollen. Zum Teil sind die Spiele neu entwickelt.
Der bestehende Screeningbogen griff für die Erfassung sehr früher Erzählfortschritte zu hoch: so entstand ein Beobachtungsbogen neu. Der Beobachtungsbogen trägt dem eigenen Wesen der frühen Kohärenz Rechnung. Gleichzeitig zeigen Teile des neuen Verfahrens aber auch für fortgeschrittene Geschichten neue Aspekte auf, die der Screeningbogen nicht erfasst. Durch die verschiedenen Blickwinkel der zwei Diagnosebögen des WeidE-Konzepts – des Screening- und des Beobachtungsbogens – wird so eine weitere Spanne der Erzählentwicklung erfasst.
Das neu entwickelte Erzähl-Schauspiel entstand, um spontane Geschichten zu bestätigen, zu wiederholen und zu verlangsamen. Gleichzeitig soll die Verständnissituation des Zuhörers im Rollenspiel verdeutlicht werden. So können in kleinen Schritten die ersten Erzählanfänge weiterentwickelt werden.
Vier weitere neue Spiele befassen sich mit Störungen, welche die Geschichten von Sprachentwicklungsverzögerten oft nachteilig beeinflussen: eine Verständnisschwäche bei komplexen sprachlichen Anforderungen (auf Wort- und Satzebene meist nicht nachweisbar) sowie auch dysfunktionale sprachliche Eigenarten, die sich in einer gestörten Syntax äußern. Diese Spiele sollen eine sofortige Rückmeldung über die sprachlich verstandenen Informationen, eine Straffung der Wortbedeutungsgrenzen und ein wirksameres Anwenden und Verstehen unter anderem von Präpositionen, Pronomen und deiktischen Ausdrücken (z. B. „da") bei komplexeren Aufgaben erreichen. Zwei Spiele finden anhand von Beschreibungen statt, eine Kommunikationsfunktion, die weniger komplex wie das Erzählen ist, aber immer noch eine Berücksichtigung der Verständnissituation des Zuhörers bei zusammenhängenden Sätzen verlangt. So wird auch diese pragmatische Fähigkeit spielerisch konkret gefördert.
Ein bereits bestehendes Spiel als Variante des Geschichtenpuzzles wurde erweitert, um die Funktionsweise der kohäsiven Mittel zu klären, welche die Kohärenz unterstützen. Die Funktion dieser Mittel wird hier wiederholt definiert.
So soll auch das erweiterte Konzept konkrete Möglichkeiten geben, die Kohärenz, die Kohäsion und die Voraussetzungen des Erzählens als grundlegende pragmatisch-kommunikative Fähigkeit zu erweitern und zu vertiefen.

Vorwort zur 1. Auflage

Wenn ein Dritt- oder Viertklässler in die Praxis kommt, den man bereits als Vorschulkind behandelt hat, ist dies keine ungetrübte Freude. Es ist zwar schön, dass die Familie sich wohlgefühlt hat und deshalb wieder kommt, aber die Frage an mich selbst bleibt nicht aus: Hätte ich das vorliegende Sprachproblem nicht schon damals erkennen und behandeln können?
Vor einigen Jahren häuften sich die Wiederkehrer. Vieles hatten sie gemeinsam: Die meisten hatten spät zu sprechen angefangen und waren als Vorschulkinder wegen Dysgrammatismus und Wortschatzschwäche in Behandlung. Sie waren zwar jetzt weitgehend sprachlich unauffällig, kamen aber wieder, weil sie nicht erzählen konnten. Schulische Aufsätze waren katastrophal. Die Mütter bestätigten, dass die Kinder auch mündlich nie erzählten und wohl auch nicht erzählen konnten. In diesen Fällen musste ich meine eigene Frage verneinen: Dieses Problem hätte ich nicht ausreichend behandeln können. Ich kannte kein

Diagnoseverfahren, um eine Störung der Erzählfähigkeit mit der notwendigen Genauigkeit zu erfassen, und ich kannte auch nicht genügende Fördermöglichkeiten.
So entstanden diese Geschichtenspiele sowie auch ein informelles Verfahren, das ein genaues Erkennen des Problems ermöglichte. Beim Spielen erfuhren die Kinder nach und nach, dass sie doch die Sätze sinnvoll aneinanderreihen konnten. Ihre Erzählungen zeigten mir immer wieder Zwischenschritte im Lernprozess auf, die ich nicht gesehen hatte.
Ich möchte mich bei den Kindern bedanken für die vielen erzählten und mitgebrachten Geschichten und für das Mitspielen, das mir zeigte, wie ich die Spiele ändern musste. Ebenfalls danke ich Frau Sandra Schütz und Frau Claudia Schmaußer für die fachkundigen Hilfestellungen. Frau Zimmermann und Frau Jeck vom Schulz-Kirchner Verlag bin ich dankbar für das sorgfältige Lektorat und die Lösung der Lay-out-Probleme.
So werden hoffentlich jetzt mehr Kinder ihre eigene Geschichte erzählen können.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Einleitung

Die folgende Unterhaltung wird allen, die mit Kindern zu tun haben, bekannt vorkommen:

„Was habt ihr heute Morgen gemacht?"
„Tierpark."

Dieses Kind kann keine Geschichte erzählen. Wenn es keine sozialen Störungen aufweist und wenn die Differenzialdiagnose altersgemäße Leistungen im Sprachverständnis, im Wortschatz und in der Grammatik ergibt, dann scheint das Problem eine unzureichende Entwicklung der Erzählfähigkeit zu sein.
Konkrete Vorgehensweisen zur Weiterentwicklung der einzelnen Teilfähigkeiten der komplexen Leistung „Erzählen" werden in diesem Buch vorgestellt. Nach einer kurzen Darstellung einiger Aspekte des theoretischen Hintergrundes des Erzählens werden im weiteren Verlauf Möglichkeiten zur Diagnose und Förderung bzw. Therapie aufgezeigt. Der Begriff „Erwachsene" soll die Person bezeichnen, welche die Erzählfähigkeit des Kindes weiterentwickeln will, sei diese Person fördernd, lehrend oder therapeutisch tätig.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Begriffsbestimmung Geschichte

Zunächst muss der Unterschied zwischen einer Erzählung bzw. Geschichte und einer Beschreibung näher betrachtet werden:

Eine **Erzählung oder Geschichte**, die sich bereits in der Erzählentwicklung befindet, ist eine systematische Strukturierung von thematisch orientierten Einzelheiten, die erfunden oder erlebt sein können. Sie beinhaltet eine thematische Weiterentwicklung. Besonders diese Weiterentwicklung sowie auch die dazu notwendige Ordnung der Einzelheiten heben eine Geschichte von einer einfachen Beschreibung ab. Eine solche Geschichte als Antwort auf die eingangs gestellte Frage könnte so lauten: *„Wir sind in den Tierpark gefahren – mit dem Bus. Bei den Affen haben wir Peter verloren, weil er sie zu lange angeschaut hat. Die Lehrerin war ganz aufgeregt. Wir haben ihn alle gesucht und ein Tierwärter hörte ihn rufen. Der Tierwärter hat ihn gleich gefunden. Danach hat er besser aufgepasst, dass er uns nicht noch einmal verliert."* Diese Geschichte ist für ein fünf- bis siebenjähriges Kind angemessen.

Im Gegensatz zu einer Erzählung würde eine **Beschreibung** als Reaktion auf die eingangs gestellte Frage wie folgt aussehen: *„Wir waren im Tierpark, mit dem Bus. Da haben wir Affen gesehen und Elefanten. Es war sehr heiß, aber es hat Spaß gemacht."*

Diese Beschreibung ist zwar thematisch orientiert; eine Struktur mit Ordnung der Einzelheiten spielt aber ohne Weiterentwicklung nur eine untergeordnete Rolle. Kann dieses Kind auch eine Geschichte wie die obige erzählen, besteht hier kein Grund zum Eingreifen. Die Beschreibung ist eine Vorstufe/ein Teil der Geschichte: Spätestens ab dem fünften Lebensjahr sollte ein Kind aber öfter kleine Geschichten erzählen.

Geschichten von Kindern, die noch ganz am Anfang der Erzählentwicklung stehen (z. B. „Tierpark", s. oben), müssen anders definiert werden. Sie enthalten manchmal fast nur die Erzählabsicht. Auf solche Geschichten wird in Kap. 8 eingegangen.

2.2 Textlinguistische Grundlagen

Die Textlinguistik ermöglicht ein besseres Verständnis der Struktur, der typischen Bestandteile und des Wesens mündlicher und schriftlicher Geschichten und Texte. Sie weist einige Nachteile auf (s. Rickheit & Schade, 2000), ermöglicht aber eine systematisch plan- und überprüfbare Therapie. Die zwei textlinguistischen Prinzipien **Kohärenz** und **Kohäsion** bilden die zwei „stützenden Säulen" der im Folgenden dargestellten Prinzipien zur Weiterentwicklung der Erzählfähigkeit.

2.2.1 Kohärenz

Kohärenz ist ein komplexer, nicht einheitlich abgegrenzter Begriff, der sich konstant weiterentwickelt (Schade et al., 1991). Die im vorliegenden Konzept verwendete textgrammatische Kohärenzdefinition lässt sich konkret in Diagnose und Therapie umsetzen. Nach Linke et al. (1994) bezieht sich die Kohärenz auf die Texttiefenstruktur. Der Text wird als ein strukturiertes Ganzes gesehen, dessen Durchgliederung kommunikativ, konzeptionell und thematisch begründet wird.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Unterstützt durch das aktive Mitdenken des Zuhörers oder Lesers liefert die Struktur Hintergrundinformationen, die ein Geschichtenverständnis erleichtern. Ein verinnerlichtes Kohärenzschema wird entwickelt durch die Erfahrung verschiedenster Geschichten und ist eine Voraussetzung sowohl für das Verständnis als auch für die Produktion einer Geschichte (Stein & Glenn, 1979). Zum Beispiel aktiviert die Einleitung (hier Kulisse) das Weltwissen mit Erwartungen des Zuhörers/Lesers über die Situation des Geschehens (Trabasso et al., 1984). Die Teile einer Geschichte werden später weiter ausgeführt; die Erfassung und Förderung eines altersgerechten Einsatzes dieser Strukturen werden im praktischen Teil dieser Ausführungen behandelt.

2.2.2 Kohäsion

Die **Kohäsion** bezieht sich im Gegensatz zur Kohärenz auf die Oberflächenstruktur. Sprachteile, die syntaktisch oder semantisch aufeinander bezogen sind, werden als „Kohäsionsmittel" bezeichnet: Sie ermöglichen eine „Kohäsion", also Zusammenhalt. Kohäsionsmittel verbinden Sätze, Kategorien und Episoden. Mithilfe dieser Mittel und anhand seines Weltwissens über die Situation folgert der Zuhörer/Leser referenzielle, räumliche, zeitliche oder kausale Zusammenhänge. Besonders kausale und kontrastierende Konnektive erleichtern ein ganzheitlich kohärentes Geschichtenverständnis (Trabasso et al., 1984; Kleijn et al., 2019). Im Folgenden werden ausgesuchte Kohäsionsmittel konkret herausgegriffen, die für Kinder im Grundschulalter besonders relevant erscheinen. Die Mehrzahl dieser Kohäsionsmittel findet sich in der Diagnostik und Förderung wieder (s. hierzu auch **7 Spielanleitungen Kohäsions- und Sprachspiele**).

Rekurrenz

Unter Rekurrenz versteht man das wiederholte Auftreten eines Wortes oder einer größeren sprachlichen Einheit. Dabei lässt sich zwischen einer partiellen Rekurrenz, die oft verständnisfördernd wirkt (zum Beispiel *„der spannende Abend"* → *„der Abend"*), und einer wortwörtlichen Rekurrenz, die oft störend wirken kann (zum Beispiel *„der spannende Abend"* → *„der spannende Abend"*), unterscheiden.

Substitution

Unter Substitution versteht man das Ersetzen einer sprachlichen Einheit durch eine andere. Beide beziehen sich auf dasselbe außersprachliche Element und stehen in einem gewissen Verhältnis, zum Beispiel Synonymie (Gleichordnung, zum Beispiel *„Klara"* → *„die Schwester"*) oder Hyperonymie (Überordnung, zum Beispiel *„der Tiger"* → *„das Tier"*).

Pro-Formen

Die Ersetzungen durch sogenannte Pro-Formen (hier Pronomen) sind von der Substitution durch Synonyme zu unterscheiden. Pro-Formen selbst sind „inhaltsleer", verweisen aber auf ein „Inhaltswort", das entweder anaphorisch (auf eine Stelle weiter zurück im Text weisend) oder kataphorisch (auf eine Stelle weiter vorne im Text weisend) sein kann. Anaphorisch (rückwärts) wäre zum Beispiel: *„Der Junge bekommt ein Geschenk. Er freut sich sehr"*; kataphorisch (vorwärts) wäre zum Beispiel: *„Ihr Fuß hatte nie die Erde berührt: Die junge Prinzessin wurde immer von Dienern getragen"*.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Tempus

Gerade in erzählenden Texten ist das Tempus, das heißt die Zeitstufe, als Kohäsionsmittel von Bedeutung. Das erste Mittel, das einen zeitlichen Zusammenhalt anzeigt, ist die Präsentation der Handlung in der gleichen Zeitstufe. Für Geschichten im Schulalter wird meist das Präteritum verlangt. Die Verwendung dieser umgangssprachlich kaum genutzten Zeitstufe bereitet den Kindern oft Schwierigkeiten.
Außer durch die Zeitstufe können die Zeit und ihre Auswirkung auf die Weiterentwicklung der Geschichte auch durch Adverbien oder Kontextualisierung verständlich gemacht werden.

Konnektive

Als Bindeglieder nicht nur im Satz, sondern auch im Text fungieren Konjunktionen (*aber, weil ...*) und Konjunktionaladverbien (*deswegen ...*). Konjunktionen verbinden Satzteile, Nebensätze und Hauptsätze miteinander. Konjunktionaladverbien bringen Zustände und Sachverhalte miteinander in Beziehung und verbinden sie miteinander wie auch Konjunktionen. Durch diese sprachlichen Verbindungen entstehen verständniserleichternde Haupt- und Nebensatzkonstruktionen sowie Satzübergänge, die ein flüssiges Lesen und Mitdenken ermöglichen. Konjunktionen und Konjunktionaladverbien werden im Folgenden mit „Bindewort" umschrieben. Eine solche Zusammenfassung ist zwar etwas problematisch, denn Konjunktionaladverbien setzen nicht immer komplexe Sätze voraus; jedoch erfüllen beide Wortarten die gleiche kohäsive Funktion.

Situationsdeixis

Auch sprachliche Elemente, die eher semantisch zueinander in Beziehung stehen, tragen zur Kohäsion bei, indem sie situationsdeiktisch wirken (*dort will sie ...*). Das heißt, diese Elemente verweisen auf etwas und bringen es so in die Unterhaltung hinein. Dieses sind oft Adverbien oder Umstandswörter des Ortes.
In eine Erweiterung dieser Kategorie können auch andere sprachliche Mittel fallen, die ein Verstehen der Hintergründe erleichtern (zum Beispiel wirkt ein Anpassen der wörtlichen Rede an den Sprecher als zusätzliche Charakterisierung dieser Person und damit als indirekter Hinweis auf sie).

2.3 Teile einer Geschichte

Vor dem textlinguistischen Hintergrund sollen nun im Sinne der Kohärenz die Teile einer Geschichte (angelehnt an Stein & Glenn, 1979) dargestellt werden.
Eine einfache Geschichte kann aus den folgenden Teilen bestehen, wobei die mit einem Stern markierten Teile oft die ersten „Kerngeschichten" ergeben.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Entspricht Einteilung der Schule	Teil	Beschreibung	Beispiel
Einleitung	1. Kulisse	Orientiert Zuhörer bzw. Leser; stellt Hauptfigur vor (Protagonist); erzählt wer, wo, was, wann, wie, warum	Wir sind in den Tierpark gefahren.
Hauptteil	2. Verursachendes Geschehen/Problem*	Stellt Thema oder Problem dar: „was ist los"	Bei den Affen haben wir Peter verloren, weil er sie zu lange angeschaut hat.
	3. Plan	Überlegungen zur Lösung (Weiterentwicklung)	Die Lehrerin wollte ihn suchen.
	4. Lösungsversuch, Aktion*	Umsetzung der Pläne (Weiterentwicklung)	Wir haben ihn alle gesucht.
	5. Interne Reaktion (kann an fast jeder Stelle vorkommen)	Gedanken oder Gefühle (Spannung durch Empathie des Zuhörers/ Lesers)	Die Lehrerin war ganz aufgeregt. ... ein Tierwärter hörte ihn rufen.
	6. Ergebnis der Aktion*	Ergebnis (logische Folge der Aktion)	Der Tierwärter hat ihn gleich gefunden.
Schluss	7. Zusammenfassung; Gedanken/Gefühle; Hauptfigur (Protagonist) hat gelernt; Reflexion über Zukunft; Moral	Rundet ab, fasst zusammen, zeigt innere Reaktionen oder Lerninhalte auf	Danach hat er besser aufgepasst, dass er uns nicht noch einmal verliert.

Übersicht 1: Die Teile einer Geschichte, angelehnt an Stein & Glenn (1979)

Besonders zu beachten ist die Tatsache, dass in der Entwicklung der Erzählfähigkeit zuerst meist die mit Stern markierten Teile der „Kerngeschichte" erscheinen. „Kulisse" zum Beispiel tritt bei Kindern oftmals erst ab dem Schulalter auf (s. unten). Vielleicht weist dieses späte Erscheinen auf die nur langsam wachsende pragmatische Fähigkeit hin, den Wissensstand des Zuhörers einschätzen zu können. Auch ist die hier wiedergegebene Reihenfolge innerhalb der Geschichte nicht ganz zwingend: „Interne Reaktion" zum Beispiel kann in jedem Geschichtenteil vorkommen.

Fortgeschrittenere Geschichten enthalten mehr als sechs Teile und mehr als eine Episode. Die obigen Teile reichen aber zu der Beurteilung der Struktur aus. Geschichten mit bis zu sechs Teilen sollte ein Kind etwa ab dem Schulalter erzählen.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

3 Erzählfähigkeit

3.1 Voraussetzungen für das mündliche Erzählen

Folgende miteinander verwobene soziale und sprachliche Fähigkeiten sind Voraussetzungen für das mündliche Erzählen.

a) „Theory of Mind" (Theorie des Geistes): Das Kind muss verstehen, dass der Zuhörer nicht den gleichen Wissensstand hat wie es selbst. Es muss entsprechend sprachlich berücksichtigen, dass der Gesprächspartner bei dem besprochenen Ereignis nicht anwesend war und daher Hintergrundinformationen braucht. Eine wortkarge Geschichte („Tierpark") kann ein Hinweis auf die fehlerhafte kindliche Annahme sein, dass der Gesprächspartner mit der Themenangabe alle damit verbundenen Einzelheiten erfassen kann. Einwort-Geschichten können auch auf eine Wortschatz- und Grammatikschwäche hinweisen: Diese ist differenzialdiagnostisch auszuschließen.

b) Ein altersgemäß entwickeltes allgemeines Weltwissen: Bei dem obigen Geschichtenbeispiel (s. 2.3) versteht das Kind, dass es gefährlich ist, während des Ausflugs die Gruppe zu verlassen. Deshalb erkennt es auch das Thema der Geschichte als „erzählwürdig".

c) Ausreichende semantische, morphologische und syntaktische Kenntnisse, um die Inhalte verständlich darstellen zu können. Die Reihenfolge sowie auch der Zusammenhang der Einzelheiten müssen durch Kohäsionsmittel (s. 2.2.2) wie Pronomen, Bindewörter usw. verständlich gemacht werden.

d) Kenntnis um die Kohärenz (s. 2.2.1): die „Grammatik der Geschichte", die eine Erzählung verständlich macht. Diese Kenntnisse beginnen sich meist zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr zu entwickeln.

e) Das Erinnerungsvermögen für Einzelheiten.

f) Die Fähigkeit, sie in richtiger Reihenfolge wiederzugeben.

g) Die Fähigkeit, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen: Produziert das Kind statt Geschichten nur Beschreibungen, kann es sein, dass es die wichtigsten Geschehnisse nicht als solche erkennt.

h) Die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen und logische Schlüsse zu ziehen: Nicht selten treten bei Kindern die ersten kleinen Geschichten gleichzeitig mit den ersten Nebensätzen auf. Dadurch zeigt sich die geistige und sprachliche Entwicklung des kausalen Denkens. In der obigen Geschichte wurde beispielsweise der Zusammenhang zwischen dem großen Interesse an den Affen und dem Verlorengehen erkannt und erzählt.

i) Geschichtenverständnis (Lesesinn-, Text-, Diskursverständnis): Die Fähigkeit, eine mündliche oder schriftliche Erzählung sowohl in den Einzelheiten als auch ganzheitlich mit den notwendigen Schlussfolgerungen zu erfassen. Geschichtenverständnis geht aus den anderen Voraussetzungen hervor, korreliert aber nicht immer konsistent mit Teilfähigkeiten des Wortverständnisses wie Wortschatz oder phonologisches Bewusstsein (Janda & Heel, 2014; Lynch et al., 2008). Es ist

bereits bei 30-monatigen Kindern messbar (Dempsey & Skarakis-Doyle, 2001) und ermöglicht eine Weiterentwicklung der erzählerischen Fähigkeiten durch Lernen aus fremden Erzählungen. Es trägt wie die Geschichtenproduktion zum schulischen Erfolg und zur Lebensbewältigung bei (Skarakis-Doyle et al., 2008).

3.2 Voraussetzungen für das schriftliche Erzählen

Die erste Voraussetzung für das schriftliche Erzählen ist die mündliche Erzählfähigkeit, welche sich aus den oben angegebenen Fähigkeiten zusammensetzt. Weitere Voraussetzungen stellen folgende soziale und sprachliche Fähigkeiten dar:

a) Das schriftliche Erzählen erfordert eine Weiterentwicklung der „Theory of Mind" (Theorie des Geistes"), nämlich die wichtige Einsicht des Kindes, dass der Leser **weder** während des Ereignisses **noch** während des Erzählens anwesend ist. Der Leser erlebt das Ereignis und das Erzählen der Geschichte erst zu einem späteren Zeitpunkt, als es erzählt bzw. geschrieben wird. Da während des schriftlichen Erzählens die Informationsquellen der Mimik, der Körpersprache und der Stimme fehlen, können Missverständnisse wesentlich leichter auftreten; sie können auch nicht durch Nachfragen geklärt werden. Gerade in der Schule muss das Kind lernen, dass es dementsprechend erzählen muss, und zwar sogar dann, wenn es unsinnig erscheint. Beispielsweise muss es so schreiben, als würde die Lehrerin die Bildergeschichte, die sie selbst als Ausgangspunkt des Aufsatzes gerade ausgeteilt hat, nicht kennen.

b) Das Kind muss seine Erzählerrolle (Perspektive) erkennen, das heißt, dass es durchgehend entweder in der ersten oder der dritten Person schreiben muss.

c) Das Kind muss die Fähigkeit des „Code-Switching" entwickeln, das heißt, es muss anfangen, die gesprochene und die schriftliche Sprache situationsgerecht einzusetzen. So muss es beispielsweise „sie setzte sich" und nicht „sie hockte sich hin" schreiben.

d) Das Kind muss seine geschriebene Sprache **unabhängig vom Inhalt** kontrollieren können. Es muss orthografische und grammatikalische Fehler in seiner Geschichte erkennen und verbessern können. Schreibt ein Kind, das normalerweise korrekte Rechtschreibung und Sätze produziert, Geschichten mit vielen Rechtschreibfehlern bzw. grammatikalisch falschen Sätzen, weist dies auf eine noch schwache Ausprägung der Fähigkeit hin. Eine Zunahme der Fehler in den mittleren und letzten Teilen der Geschichte zeigt eine sich noch in der Entwicklung befindende Kontrollfähigkeit auf: Sobald die Technik des Erzählens die Aufmerksamkeit des Kindes in Anspruch nimmt, greift die Kontrollfähigkeit für die Rechtschreibung und Grammatik nicht mehr.

e) In der Schule muss das Kind die Anweisung der Lehrerin für das Schreiben der Geschichte verstehen können (Sprachverständnis). Bei schriftlichen Anweisungen kommt das Lesesinnverständnis hinzu.

f) Bei Bildergeschichten muss das Kind die Bilder „lesen" können, das heißt Einzelheiten erkennen und deuten können.

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

Urheberrechtlich geschütztes Material. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein. Vervielfältigungen jeglicher Art nur nach vorheriger schriftlicher Genehmigung des Verlags gegen Entgelt möglich. info@schulz-kirchner.de

3.3 Entwicklungsstufen des Erzählens

Sobald Kleinkinder über ein Geschehen in der Vergangenheit sich mitteilen wollen, fangen sie an zu erzählen. Ihre **Erzählfähigkeit** entwickelt sich durch Anwendung und durch die Erfahrung fremder Geschichten nun beständig weiter.

Anhand der kleinen Alltagsgeschichten von Vorschul- und Schulkindern wird deutlich, inwieweit sich die Fähigkeit des Erzählens entwickelt hat. Zweckmäßige Geschichten werden vom Zuhörer ohne viel Nachfragen verstanden. Diese Geschichten sind strukturiert, thematisch orientiert und sprachlich so angelegt, dass eine Weiterentwicklung vorhanden und nachzuvollziehen ist. Einige Stufen der Entwicklung der Erzählfähigkeit sind unten aufgeführt.

Weitere Informationen zur Entwicklung der Erzählfähigkeit sind bei Becker (2011) zu finden.

Stufe	Merkmale	Alter	Beispiel
0 Vor-Stufe	Thematisch klar zugeordnet, aber ohne Weiterentwicklung, isolierte Beschreibungen, oft verblose Sätze	Ca. ab 2 Jahren	Tierpark Papa Auto kaputt
1	Kein echter Gebrauch der Teile einer Geschichte (s. o.). Die Kinder benennen, beschreiben: Geschehnisse, Sachen. Keine thematische Weiterentwicklung	Ab ca. 2-3 Jahren	Da bauen sie ein Haus. Da legen sie Dächer rauf. Fenster ... Türen ... Holz malen. Ein Mädchen, ein Jägerstand. Ich klettere immer hoch.
2	Zentrales Thema, kann einzelne erkennbare Geschichtenteile enthalten, noch ohne klare Weiterentwicklung	3-4 Jahre	Heute war ich im Auto mit Mama. Wir sind ins Geschäft gegangen. Dann haben wir Eis gekauft. Dann sind wir in die Bank gegangen.
3	Kurze, aber vollständige Geschichte mit verursachendem Geschehen (kann Problem sein), Lösungsversuch und Ergebnis; logische Weiterentwicklung sowie auch meistens Nebensätze mit Konjunktionen wie: weil, dass, bis usw.	5-7 Jahre	Georgs Katze konnte aus einem großen Ahornbaum nicht runter, weil der so hoch war. Sein Vater holte eine Leiter. Er kletterte hoch und holte die Katze.
4	Wie 3, mit einem zusätzlichen Teil einer Geschichte	5-7 Jahre	Wie 3 + „Sie hatte ganz viel Angst." (Interne Reaktion)
5	Wie 4, mit einem zusätzlichen Teil einer Geschichte	5-7 Jahre	Wie 4 + „Jetzt muss sie immer im Haus bleiben." (Abschluss)
6	6 Geschichtenteile oder mehr	Ab Schulalter	Wie 5 + zum Beispiel Einleitung: „Gestern war Georg lange im Garten."

Übersicht 2: Entwicklungsstufen des Erzählens, weiterentwickelt von Larson und McKinley (1995), Hutson-Nechkash (1990) und Gilmore/Klecan-Aker/Owen (1999)