



Wirksamkeit der Förderung und Therapie von kindlicher Erzählfähigkeit – eine qualitative Synthese des aktuellen Forschungsstandes*

Effectiveness of promoting narrative competences in early childhood – a qualitative synthesis of the current state of research

Tabea Testa, Tanja Jungmann

Zusammenfassung

Hintergrund: Erzählkompetenzen im Vorschulalter sind ein wichtiger Prädiktor für gelingenden Schriftspracherwerb und späteren Bildungserfolg. Ihrer Förderung kommt eine große alltagspraktische Bedeutung zu. Der vorliegende Artikel gibt einen Überblick der Konzepte und Ansätze zur Therapie und Förderung der kindlichen Erzählfähigkeiten im deutschen Sprachraum und den Stand der Forschung zu deren Wirksamkeit.

Methodik: Es wurden einschlägige Datenbanken nach Interventionsstudien im Bereich der Erzählfähigkeit für ein- und mehrsprachige Kinder des Elementar- und Primarbereichs im Einzel- und Gruppensetting durchsucht. Dies führte zu insgesamt 211 Treffern. Nach der Anwendung der Ein- und Ausschlusskriterien, wonach vor allem randomisierte, kontrollierte Studien sowie ggf. kontrollierte Einzelfallstudien in die qualitative Synthese einbezogen werden sollten, konnten lediglich drei Einzelfallstudien identifiziert werden, die den Kriterien genügen.

Ergebnisse: Die vorliegenden Studien geben erste Hinweise auf die Wirksamkeit von Therapie- und Förderansätzen zur Verbesserung der kindlichen Erzählfähigkeit.

Schlussfolgerungen: Kontrollierte Interventionsstudien zur kurz- und langfristigen Effektivität der Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit auf den Sprach- sowie den späteren Schriftspracherwerb fehlen bislang im deutschen Sprachraum, wären aber wünschenswert.

Schlüsselwörter

Erzählfähigkeit, narrative Kompetenzen, Diagnostik und Intervention

Abstract

Background: Narrative competences of preschool-age children are a significant predictor for later reading and writing skills as well as later academic success. Everyday relevance of promoting narrative competences is well accepted. In the present review, we outline methods and programs to improve narrative competences of preschool- and school-aged children in Germany as well as the current state of research on their effectiveness.

Methods: We searched relevant data bases for intervention studies on narrative competences for mono- and bilingual children in elementary and primary school age in single and group settings. This has led to a total of 211 hits. After the application of inclusion and exclusion criteria, like randomization, controlled trials as well as controlled single-case studies, we were able to include only three single-case studies since controlled studies are missing in Germany.

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

Results: The results give first hints to the effectiveness of interventions on narrative competences.

Conclusion: Controlled intervention studies are required to examine short- and long-term effectiveness of narrative competences and later skills of reading and writing.

Keywords:

narrative competences, narrative intervention

1 Hintergrund

Erzählen ist ein selbstverständlicher Teil zwischenmenschlicher Kommunikation in verschiedenen Sprachen und Kulturen (Becker, 2017a). Es dient beispielsweise dem Austausch von Informationen, der Selbstdarstellung, der seelischen Entlastung und der Unterhaltung (Drick, 2016; Ohlhus, 2020).

Der Begriff des Erzählens wird sowohl in der Wissenschaft als auch in der Alltagssprache mehrdeutig verwendet (Martínez, 2017). Darüber hinaus erschwert der Umstand, dass die Erzählfähigkeit als ein „multidimensionales Fähigkeitsbündel“ (Becker, 2017a, S. 343) beschrieben werden kann, eine eindeutige Definition. Nach Quasthoff, Fried, Katz-Bernstein, Lengning, Schröder und Stude (2013, S. 28) ist „Erzählen [...] eine gemeinsame sprachliche Aktivität von Erzähler und Zuhörer über mehrere Äußerungen hinweg, inhaltlich bezogen auf ein außergewöhnliches Erlebnis; seine Versprachlichung ist in unterschiedlichen Funktionen in das jeweilige Gespräch eingebettet.“

Es werden zwei Strukturebenen einer Geschichte unterschieden:

- Die Makrostruktur beschreibt ein Set an globalen Strukturelementen, die üblicherweise in einer festgelegten Reihenfolge auftreten. Nach Stein und Glenn (1979) sind dies die Kulisse (Einführung der Aktanten und des Settings), das verursachende Geschehen (Ziel oder Problem), der Lösungsversuch (Handlung), die Konsequenz (Ergebnis) und der Schluss (Gedanken oder Gefühle, Lernergebnis, Reflexion, Moral). Sind alle Strukturelemente enthalten, trägt dies zur Kohärenz und Verständlichkeit der Geschichte bei (Ringmann, 2013).
- Die Mikrostruktur umfasst die sprachliche Umsetzung und Gestaltung einer Geschichte durch Wortwahl und Grammatik. Dabei steht das Herausstellen von inhaltlichen und formalen Zusammenhängen zwischen Sätzen mit Mitteln der Kohäsion im Vordergrund (Ringmann, 2013). Kohäsive sprachliche Mittel sind beispielsweise Pronominalisierungen, Konnektive (koordinierende und subordinierende Konjunktionen, Adverbiale), Ellipsen und die Zeitform.

Neben ihrer hohen Alltagsrelevanz (Ringmann, 2014) beeinflusst die mündliche Erzählfähigkeit nicht nur die spätere Fähigkeit schriftlich zu erzählen, sondern auch den Wortschatzumfang, das Lesesinnverständnis und mathematische Leistungen (Chang, 2006; Griffin, Hemphill, Camp & Palmer, 2004; Davies, Shanks & Davies, 2004; O’Neill, Pearce & Pick, 2004). Durch das gemeinsame mündliche Erzählen werden zudem die Merkfähigkeit, Konzentration, Vorstellungskraft, Kreativität und das symbolische Denken gefördert, was wiederum den Zugang zu Buchstaben und Zahlen erleichtert (Knecht, Höfer & Straus, 2009). Narrative Fähigkeiten beeinflussen aber auch die Entwicklung positiver Peer-Beziehungen (z. B. Conti-Ramsden & Botting, 2004; Hemphill & Siperstein, 1990).

1.1 Voraussetzungen und Verlauf

Die Produktion einer guten Erzählung stellt hohe Anforderungen an die allgemeinen sprachlichen Kompetenzen (Syczewska & Licandro, 2020), aber auch an die kognitiven Fähigkeiten, die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme (Theory of Mind), das Erinnerungsvermögen sowie das Interaktions- und Weltwissen eines Kindes (Schelten-Cornish, 2015; Ringmann, 2013).

Der Erwerb der Erzählfähigkeit beginnt bereits in der frühen Kindheit (Schelten-Cornish, 2015). Ab ca. zwei Jahren beschreiben Kinder Erlebnisse und Sachverhalte isoliert unter Verwendung von oft noch verblosen Phrasen, die thematisch aber klar zugeordnet sind. Ab dem Alter von zwei bis drei Jahren beschreiben und benennen Kinder Geschehnisse und Dinge, allerdings ohne die Geschichtenteile nach Stein und Glenn (1979) zu verwenden. Zwischen fünf und sieben Jahren sind Kinder in der Lage, kurze, aber vollständige Geschichten mit verursachen-

dem Geschehen, Lösungsversuch und Ergebnis zu produzieren. Dafür werden auch Nebensätze mit Konjunktionen verwendet. Mit zunehmendem Alter kommen zusätzliche Geschichtenteile hinzu (Schelten-Cornish, 2015). Eine besonders erwerbssensible Phase ist das Alter zwischen fünf und sieben Jahren. Daher erscheint eine Förderung der Erzählfähigkeit in diesem Alter besonders erfolgversprechend (Drick, 2015).

Vor allem die täglichen Interaktionen mit erwachsenen Bezugspersonen gelten als Ressource für die Entwicklung der Erzählfähigkeit (Katz-Bernstein & Schröder, 2012; Drick, 2016). Hier unterstützt der Erwachsene das Kind in der Zone der nächsten Entwicklung intuitiv durch Nachfragen, Einfordern von Informationen, Formulierungshilfen sowie mit Impulsen für die Weiterführung und das Beenden einer Geschichte, um die Interaktion aufrecht zu erhalten und die Verständigung zu sichern (Hausendorf & Quasthoff, 2005; Drick, 2016). Auch die Interaktion mit Peers kann die Entwicklung der Erzählfähigkeit anregen. Diese fungieren als Modell, bieten aber auch ein eigenes Anregungspotenzial für die sprachliche Entwicklung beispielsweise durch das gemeinsame Aushandeln von Konflikten, das Teilen von Fantasie oder durch die Erfahrung von engen emotionalen Beziehungen (Licandro, 2014; Blum-Kulka & Snow, 2004).

1.2 Auffälligkeiten in der Erzählkompetenz

Die Symptome einer eingeschränkten Erzählfähigkeit sind reduzierte Anteile an Makrostrukturelementen, wenig kohäsive Mittel (Mikrostruktur), thematisch abweichende und irrelevante Informationen sowie Unflüssigkeiten beim Erzählen (u.a. Ringmann, 2013).

Auffälligkeiten in der Erzählkompetenz treten meist im Vor- und Grundschulalter in Erscheinung und kommen häufig bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) vor (z. B. Ringmann & Siegmüller, 2013), denn für den Aufbau narrativer Kompetenzen sind viele linguistische Fähigkeiten grundlegend, insbesondere im Bereich der Syntax (Janssen, Scheper, De Groot, Daamen, Willemsen & Vissers, 2020). Wenngleich die satzgrammatischen Kompetenzen eine Voraussetzung für erfolgreiches Erzählen sind, können Kinder auch unabhängig von ihren syntaktischen Fähigkeiten Schwierigkeiten mit dem Erzählen haben (Ringmann & Siegmüller, 2013).

Viele Symptome einer SES verbessern sich mit zunehmendem Alter der betroffenen Kinder, geringe Erzählkompetenzen z. T. in Kombination mit pragmatisch-kommunikativen Auffälligkeiten persistieren jedoch häufig bis in die Schulzeit, auch als Restsymptomatik nach scheinbar überwundener SES (z. B. Siegmüller, Ringmann, Strutzmann, Beier & Marschik, 2012; Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin & Zhang, 2004). Doch nicht nur Kinder mit einer SES, auch Kinder aus bildungsfernen Familien verfügen häufig über geringer ausgeprägte Erzählfähigkeiten als Gleichaltrige, was auf weniger kommunikative Erfahrungen und literale Praktiken in der familiären Lernumgebung zurückzuführen ist (Niklas, Wirth, Guffler, Drescher & Ehmig, 2021). Erzählkompetenzen sollten daher in der Diagnostik, in der Therapie und Förderung als eigenständige Bereiche Beachtung finden (Ringmann & Siegmüller, 2013).

1.4 Therapie- und Förderansätze zur Erzählfähigkeit im deutschsprachigen Raum

Die Förderung und Therapie der Erzählfähigkeit gewinnt im deutschsprachigen Raum seit einigen Jahren an Bedeutung. Durch das Erzählen werden viele Teilbereiche gefördert: die Erzählfreude und -kompetenz, das Interesse und die Freude an Geschichten und Büchern, das Bewusstsein für verschiedene Sprachstile und Textsorten, das Textverständnis, die sprachliche Abstraktionsfähigkeit, die phonologische Bewusstheit, das Zuhören sowie das Interesse an Schreiben und Schrift. Kinder, die bereits vor Schuleintritt viele Erfahrungen mit Sprache, Schrift, Geschichten und Büchern machen, haben deutlich bessere Bildungschancen (Jentgens, 2009). Es existieren bereits zahlreiche Materialien, Ideen und Ansätze für eine Förderung narrativer Kompetenzen für das Vor- und Schulalter, die jedoch nicht bzw. kaum evaluiert sind. Als Beispiele sind hier die *Erzählwerkstatt* nach Claussen (2018), die *Erzählwerkstatt im Kindergarten* nach Hoffmeister-Höfener (2009), das japanische Erzähltheater (Kamishibai) und verschiedene Spiele- und Ideensammlungen mit Materialien und Praxistipps zur Förderung der Erzählfähigkeit wie beispielsweise *Erzähl doch mal! Geschichten erfinden mit Kindern* (Behnke, 2017) oder die bereits teilevaluierte alltagsintegrierte Sprach- und Literacyförderung *Überall steckt Sprache drin* (Jungmann, Morawiak & Meindl, 2018; Jungmann, Morawiak & Böhm, 2016) zu nennen. Die Anzahl an spezifischen Therapieansätzen und -konzepten zur Erzählfähigkeit ist hingegen überschaubar, wie Tabelle 1 zeigt.

Tab. 1: Übersicht Therapie- und Förderansätze im deutschsprachigen Raum

Therapieansatz/-konzept	Kurzbeschreibung
Weiterentwicklung der Erzählfähigkeit (WeidE-Konzept) (Schelten-Cornish, 2012; Schelten-Cornish, 2015)	Das WeidE-Konzept beinhaltet systematisch aufgebaute Erzählspiele, in denen Kohärenz und Kohäsionsmittel spielerisch verlangsamt wiederholt werden. Dadurch soll deren Übernahme in ein spontanes Erzählen erreicht werden. Zusätzlich wird das Kind in seinem Erzählen durch aktives Zuhören unterstützt. Das Konzept enthält außerdem allgemeine Sprachspiele zur Förderung der Syntax, Semantik und Grammatik. Darüber hinaus wurde das Konzept um das Erzählchauspiel erweitert, in dem das Kind sowohl die Rolle des Erzählers als auch des Zuhörers einnimmt. Schelten-Cornish (2015) stellt konkrete Spiele und Materialien bereit (Kohärenzspiele, Kohäsions- und Sprachspiele, Spiele zur Weiterentwicklung des Erzählens durch Spiegelung der Verständnissituation des Zuhörers, Spiele zur Produktion und Verständnis syntaktischer Strukturen mit sofortiger Erfolgsrückmeldung). Zu allen Spielen gibt die Autorin differenzierte Anleitungen und ggf. Kopiervorlagen für die Umsetzung in der Therapie.
Patholinguistischer Ansatz bei Sprachentwicklungsstörungen (PLAN) (Sieg Müller & Kauschke, 2013)	Dieser Therapiebereich ist unterteilt in zwei Übungsbereiche: Aufbau und Herstellung der Makrostruktur und Aufbau und Herstellung der Mikrostruktur. Über die Methoden Inputspezifizierung, Übung sowie Metasprache bietet dieser Therapieansatz zahlreiche Umsetzungsmöglichkeiten und -ideen. Im Übungsbereich Aufbau und Herstellung der Makrostruktur werden die verschiedenen Elemente der Makrostruktur metasprachlich erarbeitet und veranschaulichend mit Symbolen belegt. Rezeptive und produktive Übungen werden anschließend durchgeführt. Der Übungsbereich Aufbau und Herstellung der Mikrostruktur beinhaltet die Erarbeitung und den Einsatz von Pronominalisierungen und Konjunktionen.
Theoriegeleitete SES-Therapie (THE-SES) (Ringmann, 2014)	Die THE-SES ist eine Weiterentwicklung des PLAN. Auch hier werden die Makrostrukturelemente mit Symbolen verdeutlicht. Die Methoden aus dem PLAN werden in der THE-SES neu kombiniert und das Vorgehen wird durch eine vorgefertigte Steigerungshierarchie konkretisiert.
Dortmunder Therapiekonzept zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-TINE) (Katz-Bernstein & Schröder, 2017)	Das DO-TINE ist ein ressourcenorientiertes Therapiekonzept. Neben der direkten Arbeit an dem Erzählen werden die drei Ressourcen Handlung/ Kognition, Interaktion und Sprache fokussiert, um die Erzählfähigkeit im Einzelsetting zu therapieren. Die Handlung ist in diesem Therapiekonzept die Ausgangsbasis. In kleinen Schritten wird anschließend eine kognitive Distanzierung von dieser Handlung vorbereitet. Dabei werden verschiedene Methoden verwendet (Einsatz eines kommentierenden Begleiters, Einsatz eines beschreibenden Beobachters, Erzählung durch Berücksichtigung der Strukturelemente Setting/ Planbruch/ Auflösung, Modellerzählung durch die Fachperson, Übergang in die Schriftlichkeit durch Dokumentation in Form von Zeichnungen oder Erzählbüchern).
Förderkonzepte	Kurzbeschreibung
Dortmunder Förderkonzept zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-FINE) (Quasthoff et al., 2013)	Das Vorgehen im DO-FINE fokussiert alltagsnahe und interaktive Erzählanlässe und richtet sich an ein- und mehrsprachige Vorschulkinder und Schulkinder der Primarstufe. DO-FINE ist für die projektartige Umsetzung in Kindergruppen geeignet. Im Mittelpunkt des Förderkonzepts steht die systematische Inszenierung, Erweiterung und Konkretisierung von Rollenspielen. Die Kinder werden dabei aktiv in die Konstruktion der Geschichten eingebunden. Dahinter liegt die Annahme, dass erst das Ausagieren und Strukturieren von Erfahrungen es möglich machen, das Erlebte in globalen Erzählstrukturen wiederzugeben. Die Sprachverwendung soll zunächst handlungsbezogen sein und sich dann schrittweise vom Handeln lösen. Quasthoff et al. (2013) gliedern das Förderkonzept in vier aufeinander aufbauende Förderangebote mit verschiedenen komplexen Anforderungen (basale Voraussetzungen, Versprachlichung während des Geschehens, Erzählinteraktion, Dokumentation/ Verschriftlichung).
Ressourcenorientiertes Konzept zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit (Drick, 2015)	Das ressourcenorientierte Konzept ist an den Bedingungen des natürlichen Spracherwerbs ausgerichtet und ist für den Elementarbereich (ab vier Jahren) und die Eingangsstufe des Primarbereichs geeignet. Fehlende Erwerbsprozesse sollen durch die Teilnahme an funktionalen narrativen Interaktionen nachgeholt werden können und altersangemessene mündliche Erzählfähigkeiten sollen aufgebaut werden. Das Rollenspiel bildet den Rahmen, in dem Erzählanlässe kindgerecht eingebettet sind. Der Schwerpunkt des Konzepts liegt auf der interaktiven Ressource, d.h. auf den Unterstützungsmechanismen durch die Erwachsenen. Die Kinder werden gezielt und systematisch zum Erzählen angeregt und bei der Produktion der Erzählung unterstützt. Die Fachkraft erschafft Situationen mit inszenierten Gesprächen, in denen dem Kind an seinen sprachlichen Entwicklungsstand angepasste Unterstützungen zur Produktion einer Erzählung angeboten wird. Die Förderung ist an den individuellen Sprachentwicklungsstand des jeweiligen Kindes angepasst und berücksichtigt zusätzlich unterschiedliche Erwerbsgeschwindigkeiten der Kinder.

Förderkonzepte	Kurzbeschreibung
Peer-Tutoring	Für die Förderung der Erzählfähigkeit kann eine gezielte Einbindung von Peers – auch als Ergänzung zu anderen Ansätzen – eine wirksame Möglichkeit sein, narrative Kompetenzen zu verbessern. Peer-Interaktionen beinhalten großes sprachförderliches Potenzial bzgl. der Erzählfähigkeit wie beispielsweise Ko-Konstruktionen von Geschichten, Imitation und formale bzw. inhaltliche Korrekturen sowie Aufzeigen von Lösungsmöglichkeiten (Licandro, 2014). Werden Peers mit gut entwickelten Erzählfähigkeiten in Fördersituationen einbezogen, so zeigt sich eine positive Wirkung der Fördermaßnahme auf die Erzählfähigkeiten von sprachentwicklungsgestörten bzw. förderbedürftigen oder mehrsprachigen Kindern. Dies äußerte sich durch den Anstieg der inhaltlichen Komplexität sowie durch sprachlich ausdifferenzierte Geschichten (Licandro, 2016; Licandro, 2014).

1.5 Interventionsstudien zur Erzählfähigkeit im englischsprachigen Raum

Zahlreiche aktuelle Studien belegen die Bedeutung der Erzählfähigkeit als Prädiktor für den späteren Schriftspracherwerb und Bildungserfolg (z. B. Griffin et al., 2004; Davies et al., 2004; Chang, 2006; O'Neill, Pearce & Pick, 2004) und im englischsprachigen Raum liegen bereits Übersichtsarbeiten vor, die auf die Wirksamkeit von verschiedenen Interventionsmaßnahmen zur Erzählfähigkeit hindeuten (Petersen, 2011; Nicolopoulou & Trapp, 2018).

In seinem systematischen Review schloss Petersen (2011) neun kontrollierte Effektivitätsstudien der Evidenzstufen Ib bis III (Mehrholz, 2010) aus den Jahren 1980 bis 2008 ein. Die Erzählförderung erfolgte in englischer Sprache. Die Probanden waren entweder Vor- und Schulkinder, Jugendliche oder junge Erwachsene. Der Altersbereich streute stark von 3 bis 21 Jahre. In den Studien zeigten sich zwar mehrheitlich moderate bis große Effekte der Intervention auf die Realisierung der makro- und mikrostrukturellen Elemente von Erzählungen ($d = .73$ bis 1.57 bzw. $d = -0.97$ bis 1.33), allerdings wiesen alle Studien eine geringe Probandenanzahl, fehlende Kontrollgruppen und erhebliche Unterschiede in den verwendeten Materialien und Vorgehensweisen auf. Darüber hinaus wurden keine kulturellen und sprachlichen Unterschiede berücksichtigt. Der kulturelle Hintergrund beispielsweise kann jedoch Einfluss darauf nehmen, wie ausführlich eine mündliche Erzählung gestaltet ist oder wie die Rollen der jeweiligen Charaktere einer Geschichte interpretiert und bewertet werden (Mäkinen, Gabbatore, Loukusa, Kunnari & Schneider, 2020). Aus diesen Gründen sollten die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

Nicolopoulou und Trapp (2018) verfolgen mit ihrem systematischen Review das Ziel, die verschiedenen aktuellen englischsprachigen Interventionsmöglichkeiten darzustellen, die Effektivität der Förderung zu evaluieren und weitere Richtungen für künftige Forschung aufzuzeigen. Es wurden 12 Studien der Evidenzstufen Ib bis III (Mehrholz, 2010) eingeschlossen, die in Journalen mit einem Peer Review-Verfahren im Zeitraum von 1990 bis 2014 veröffentlicht wurden. Die Interventionen richteten sich an Kinder mit SES und ggf. an Kinder mit einem Risiko für Sprachstörungen und zielten darauf ab, einige Aspekte der Erzählfähigkeit zu verbessern, sei es gemeinsam mit anderen Aspekten wie Wortschatz und Grammatik oder ohne weitere Aspekte. Die Studien wurden drei Gruppen zugeordnet:

- In Gruppe I fallen drei Studien, die auf die Verbesserung der Erzählfähigkeit durch das Vermitteln der Makrostrukturelemente einer Geschichte für Schulkinder mit Sprachstörungen ausgerichtet sind.
- Die vier Studien der Gruppe II fokussieren ähnliche Inhalte in den Interventionen, haben aber Vorschul- und Kindergartenkinder mit sprachlichen Auffälligkeiten oder einem Risiko für Sprachstörungen als Zielgruppe. Aufgrund der jüngeren Zielgruppe werden Bilder und Symbole zum besseren Verständnis der abstrakten Elemente einer Geschichte sowie verschiedene Spiele zur Festigung und Umsetzung der Konzepte eingesetzt.
- Die fünf Studien in Gruppe III beziehen sich auf Interventionen, die Elemente einer Geschichte eingebettet in bedeutsame Aktivitäten (z. B. interaktives Bücherlesen) vermitteln, in denen kompetente Sprecher als Modell und Unterstützung dienen. Zielgruppe sind Kinder mit SES und Risiken für Sprachstörungen als auch Kinder mit neurologisch bedingten Sprachauffälligkeiten.

Die Ergebnisse von Nicolopoulou und Trapp (2018) deuten darauf hin, dass alle untersuchten Interventionen die Makrostrukturelemente verbessern können. Es liegt jedoch kein Hinweis vor, inwieweit eine Verbesserung der Mikrostrukturelemente erreicht werden kann. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass keine der untersuchten Interventionen einer anderen eindeutig überlegen ist.

- In kontextualisierten Interventionen wird die Erzählfähigkeit eingebettet in sozial bedeutsamen Kontexten in authentischen Kommunikationssituationen gefördert, indem neue sprachliche Strukturen modelliert werden. Durch diese Modellierungen und gezieltes Hervorrufen der Zielstruktur findet die Intervention innerhalb verschiedener Spiel- oder Alltagsaktivitäten statt, sodass das Kind den direkten Bezug zur Anwendung im Kontext erleben kann.
- Bei den dekontextualisierten Interventionen werden die Zielstrukturen ohne Bezug zu einer bedeutsamen Aktivität vermittelt. Hier werden z. B. die Makrostrukturelemente konkret in einer Lehrsituation thematisiert.

Auch wenn in den letzten Jahren kontextualisierte Interventionen häufig bevorzugt werden, fehlen eindeutige Beweise, dass diese Ansätze tatsächlich effektiver sind. Dennoch ist es laut Nicolopoulou und Trapp (2018) durchaus möglich, dass durch jeweilige Stärken und Schwächen der beiden Ansätze eine gut überlegte Kombination je nach Bedarf der Zielgruppe sinnvoll sein kann. Konkrete Erkenntnisse dazu liegen jedoch nicht vor.

1.6 Forschungsfragestellung

Das Ziel der vorliegenden Übersichtsarbeit ist die qualitative Synthese des aktuellen nationalen Forschungsstandes zur Effektivität von Ansätzen zur Förderung bzw. Therapie der mündlichen Erzählfähigkeit im Vor- und Grundschulalter.

2 Methode

2.1 Auswahlkriterien

Für die qualitative Synthese wurden ausschließlich längsschnittliche Interventionsstudien mit mindestens einem Posttest berücksichtigt. Diese sollten bevorzugt den Evidenzstufen Ib bis III zugeordnet werden können. Interventionen sind dabei alle Maßnahmen der Therapie und Förderung zur Verbesserung der Erzählfähigkeiten bei ein- und mehrsprachigen Kindern im Elementar- und Primarbereich, einschließlich alltagsintegrierter und additiver Maßnahmen, die im Einzel- oder Gruppensetting durchgeführt werden.

2.2 Ausschlusskriterien

Ausgeschlossen wurden Studien zur Wirksamkeit allgemeiner Sprachförderung und Sprachförderprogramme (bei Ein- und Mehrsprachigkeit) sowie Interventionsstudien zu allgemeinen Programmen zur Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen und der Early Literacy, in denen auch zum Teil die Erzählfähigkeit gefördert wird. Weiterhin wurden Studien der Evidenzstufe IV ausgeschlossen.

2.3 Literatursuche

Die Datenbanken *FIS Bildung*, *PeDOCS*, *WISO*, *BASE*, *PSYINDEX* und *Deutscher Bildungsserver* wurde nach den Begriffen „Erzählfähigkeit*“ oder „Erzählkompetenz*“ oder „narrative Kompetenz*“ oder „narrative Fähigkeit*“ alleine oder in Verbindung mit „Intervention“ oder „Förderung*“ oder „Therapie“ durchsucht.

Darüber hinaus wurde eine manuelle Suche in verschiedenen Fachzeitschriften durchgeführt und das Literaturverzeichnis bereits vorliegender Studien überprüft. Zusätzlich wurde eine freie Suche in Internetsuchmaschinen durchgeführt. Die Literatursuche ergab 211 Treffer für Publikationen mit den entsprechenden Suchbegriffen (*FIS Bildung*: 102, *PSYINDEX*: 11, *BASE*: 28, *Deutscher Bildungsserver*: 8, *PeDOCS*: 47, *WISO*: 14, Freie Suche: 1). Nach Ausschluss der Duplikate blieben 171 Publikationen. Nach einem Screening der Titel und Abstracts konnten drei Publikationen in die Vorauswahl aufgenommen werden. Die übrigen 168 Publikationen konnten noch vor der Volltextanalyse ausgeschlossen werden, da es sich offensichtlich entweder nicht um Interventionsstudien handelte oder um Wirksamkeitsstudien zu allgemeinen Sprachförderprogrammen. Nach einer Beurteilung des Volltextes konnten diese drei Publikationen eingeschlossen werden, da sie den Auswahlkriterien entsprachen (s.o.). Das Flussdiagramm in Abbildung 1 verdeutlicht die verschiedenen Phasen von der Identifikation von Studien bis hin zum Einschluss der Publikationen.

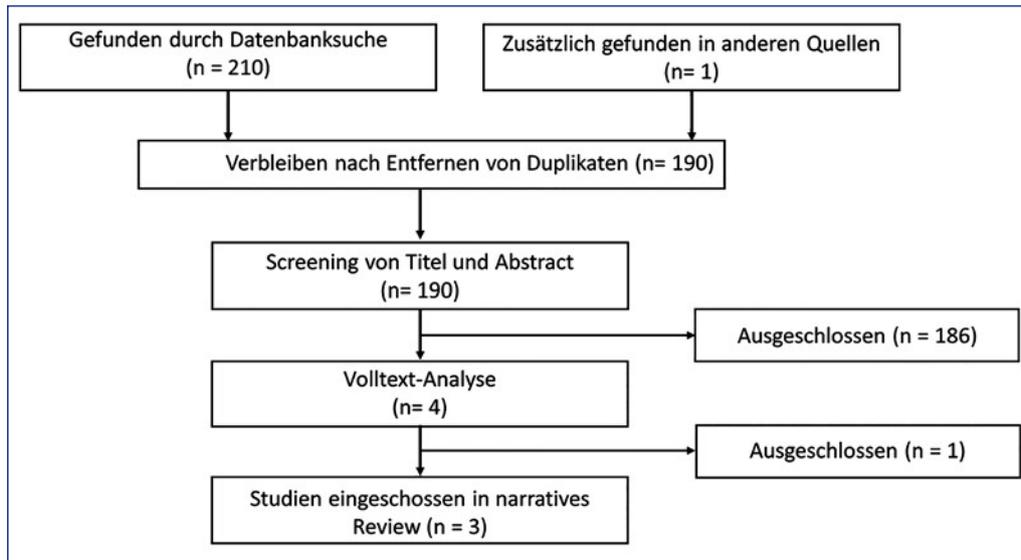


Abb. 1: Flussdiagramm zur Beschreibung der Phasen der Literaturrecherche nach PRISMA-Statement (Ziegler, Antes & König, 2011)

2.4 Vorgehen zur qualitativen Synthese

Die Studien wurden hinsichtlich der Zielgruppe, des eingesetzten Diagnoseverfahrens (Operationalisierung), der eingesetzten Intervention sowie der gefundenen Ergebnisse beschrieben, qualitativ analysiert und tabellarisch gegenübergestellt.

3 Ergebnisse

Bei den drei eingeschlossenen Studien handelt es sich um jene von Ringmann (2014), Drick (2015) und Syczewska und Licandro (2020). Eine vergleichende Übersicht gibt Tabelle 2.

Tab. 2: Vergleichende Übersicht der Studien

	Ringmann (2014)	Drick (2015)	Syczewska und Licandro (2020)
Diagnoseverfahren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acht Bildergeschichten (darunter eine aus der PDSS) zur Untersuchung der Realisation der Makrostrukturelemente Problem, Handlung, Auflösung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Längsschnittliche Nachzeichnung der Förderprozesse ▪ Analyse der Förderprozesse mittels Methoden ethno-methodologisch fundierter Gesprächsforschung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erfassung der Makrostruktur beider Sprachen über das standardisierte MAIN ▪ Analyse der Mikrostruktur über Transkripte mithilfe einer Software
Zielgruppe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder aus dem Elementar- und Primarbereich (5;9-7;3 Jahre) ▪ Monolinguale deutschsprachige Kinder 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder aus dem Elementarbereich (ca. 4;6-5;6 Jahre) ▪ Sowohl ein- als auch mehrsprachige Kinder 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder aus dem Primarbereich (7;1–8;11 Jahre) ▪ Sukzessiv bilinguale Kinder (Polnisch und Deutsch)
Intervention	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Theoriegeleitete SES-Therapie (THE-SES) ▪ 9–10 Therapieeinheiten ▪ Einzelsetting ▪ Schwerpunkt: Erarbeitung der Makrostrukturelemente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ressourcenorientierten Konzept zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit ▪ 30 Erzählinteraktionen (30–45 Min.) ▪ Gruppensetting, 2x pro Woche ▪ Schwerpunkt: Einsatz von Unterstützungsmöglichkeiten durch die Fachkraft, Peer-Interaktionen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elemente des PLAN, die mit Übungen aus dem Therapiekonzept nach Schelten-Cornish (2015) ergänzt wurden, Einsatz beider Sprachen durch den Einsatz von Handpuppen ▪ 10 Therapieeinheiten (je 45 Min.) ▪ Einzelsetting ▪ Schwerpunkt: Erarbeitung der Makrostruktur

	Ringmann (2014)	Drick (2015)	Syczewska und Licandro (2020)
Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Weiterentwicklung der textgrammatischen Kompetenzen auf rezeptiver und produktiver Ebene ▪ Aufbau eines Bewusstseins für Makrostrukturelemente ▪ Eignung des Materials zur Vermittlung einer Vorstellung über den Aufbau von Geschichten ▪ Verbesserung der Korrektheit der Pronominalisierungen auf mikrostruktureller Ebene ▪ Therapiedauer reicht für signifikante Verbesserung und einen Übertrag in Alltagssituationen bei den meisten Kindern nicht aus 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausgleich der vorher festgestellten Defizite und Erweiterung der narrativen Kompetenzen ▪ Transfer der verbesserten Erzählkompetenz auch in spontane Erzählungen ▪ Einsatz neu erworbener Kompetenzen in alltäglichen Situationen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anstieg der verwendeten Makrostrukturelemente in beiden Sprachen ▪ Verbesserung der Mikrostruktur bzgl. der lexikalischen und syntaktischen Komplexität bei zwei von drei Kindern

3.1 Zielgruppen der Intervention

Alle drei Verfahren richten sich an Kinder im Elementar- und/oder Primarbereich (4;6-8;11 Jahre). Die Altersgruppen der teilnehmenden Kinder unterscheiden sich jedoch zwischen den drei Studien. Während bei Drick (2015) ausschließlich Kinder aus dem Elementarbereich (ca. 4,5-5,5 Jahre) gefördert werden, sind es bei Ringmann (2014) Kinder aus dem Elementar- und Primarbereich (5;9-7;3 Jahre) und bei Syczewska und Licandro, (2020) ausschließlich Kinder aus dem Primarbereich (7;1-8;11 Jahre).

Die Zielgruppen der drei Studien unterscheiden sich zudem bezüglich ihrer Ein- bzw. Mehrsprachigkeit. Während Drick (2015) die Intervention sowohl mit mehr- als auch einsprachigen Kindern durchführte, richtete sich die Intervention in der Studie von Ringmann (2014) nur an deutschsprachige Kinder. Da es sich bei Syczewska und Licandro (2020) um eine bilinguale Erzählförderung handelte, bestand die Zielgruppe ausschließlich aus sukzessiv bilingualen Kindern (Polnisch und Deutsch)

3.2 Erfassung der Erzählfähigkeit

Die drei Studien unterschieden sich hinsichtlich der verwendeten Instrumente zur Erhebung der Erzählfähigkeiten vor und nach der Intervention deutlich.

Drick (2015) zeichnete die Förderprozesse der Kinder längsschnittlich nach und analysierte diese detailliert mit Methoden ethnomethodologisch fundierter Gesprächsforschung.

Ringmann (2014) erfasste die Erzählfähigkeit der teilnehmenden Kinder vor und nach der Intervention über acht Bildergeschichten – darunter auch die Katzengeschichte aus der *Pathologischen Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen* (PDSS, Kauschke & Siegmüller, 2012) – die sich im Schwierigkeitsgrad unterschieden. Es wurde untersucht, inwieweit die Kinder in der Lage waren, die drei zentralen Makrostrukturelemente *Problem, Handlung, Auflösung* zu realisieren, was auch zentraler Inhalt der Intervention war. Pro Geschichte konnte somit ein Punktwert von drei erreicht werden (insgesamt 24 Punkte bei acht Geschichten).

Syczewska und Licandro (2020) erfassten die Realisierung der Makrostrukturelemente durch die teilnehmenden Kinder über das standardisierte *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN, Gagarina, Klop, Kunnan, Tantele, Välimaa, Bohnacker & Walters, 2019). Eine Geschichte wurde in der Zweitsprache Deutsch, die andere in der Erstsprache Polnisch erzählt. Die mikrostrukturelle Gestaltung mit sprachlichen Mitteln wurde darüber hinaus durch die softwaregestützte Analyse der Transkripte erfasst.

3.3 Eingesetzte Therapie- bzw. Fördermaßnahmen

In allen Studien wurde die Effektivität additiver Interventionsmaßnahmen untersucht. Wenn gleich es Unterschiede im konkreten Vorgehen gibt, sind auch Gemeinsamkeiten feststellbar.

In der Studie von Drick (2015) wurde evaluiert, wie sich die Teilnahme an dem *Ressourcenorientierten Konzept zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit* auswirkt. Die Intervention bestand aus insgesamt 30 Erzählinteraktionen in zwei Einheiten zu je 30–45 Minuten pro Woche im Gruppensetting. Die Peer-Interaktionen sowie die bewusst eingesetzten Unterstützungsmöglichkeiten durch die Fachkraft standen im Vordergrund.

Dagegen basierten die Interventionen in den Studien von Ringmann (2014) und Syczewska und Licandro (2020) auf dem *Patholinguistischen Ansatz bei Sprachentwicklungsstörungen (PLAN)* (Siegmüller & Kauschke, 2013). In beiden Studien wurde hauptsächlich an der Makrostruktur der Erzählung im Einzelsetting gearbeitet.

Ringmann (2014) führte ihre Intervention insbesondere auf der Basis der *Theoriegeleiteten SES-Therapie (THE-SES)* (Ringmann, 2014) durch, welche eine Erweiterung des *PLAN* (Siegmüller & Kauschke, 2013) darstellt. Die teilnehmenden Kinder erhielten dafür neun bis zehn Therapieeinheiten im Einzelsetting.

Für die Intervention in der Studie von Syczewska und Licandro (2020) wurden die Elemente des *PLAN* (Siegmüller & Kauschke, 2013) dagegen um Übungen aus dem Therapiekonzept nach Schelten-Cornish (2015) ergänzt. Die Intervention umfasste zehn Sitzungen à 45 Minuten, die von einer bilingualen Sprachtherapeutin durchgeführt wurden. Die Einbindung beider Sprachen der bilingualen Kinder erfolgte durch den Einsatz von Handpuppen.

3.4 Methodenqualität und Ergebnisse zur Wirksamkeit

Bei allen drei Studien handelt es sich um Einzelfallserien. Damit ist die Methodenqualität auf der Evidenzstufe III einzuordnen. Die Ergebnisse geben somit allenfalls erste, einzelfallbezogene Hinweise auf die Wirksamkeit der jeweils eingesetzten Interventionsmaßnahmen zur Verbesserung der Erzählfähigkeit.

So konnten alle fünf teilnehmenden Kinder aus der Studie von Drick (2015) die zu Beginn festgestellten Defizite ausgleichen und ihre narrativen Kompetenzen weiter ausbauen. Die verbesserte Erzählkompetenz zeigte sich sowohl in strukturierten Fördersettings als auch in zahlreichen spontanen Erzählungen außerhalb dieser Spielkontexte, was zeigt, dass der Transfer der neu erworbenen Kompetenzen in den Alltag gelingt.

Ringmann (2014) konnte im Therapieverlauf eine Weiterentwicklung der textgrammatischen Kompetenzen bei allen teilnehmenden Kindern sowohl auf rezeptiver als auch auf produktiver Ebene feststellen. Kinder bauen durch die *THE-SES* (Ringmann, 2014) ein Bewusstsein für die Makrostrukturelemente auf und können selbst Erzählungen mit einer vollständigeren Makrostruktur produzieren. Zudem konnte eine Verbesserung der Korrektheit der Pronominalisierungen auf mikrostruktureller Ebene festgestellt werden. Allerdings zeigten nur zwei der sechs Kinder nach der Intervention signifikante Verbesserungen der Erzählungen. Als ein Grund dafür wird die kurze Therapiedauer diskutiert, die vermutlich nicht ausreichend war, um das Erlernete zu verinnerlichen und in einer Alltags- bzw. in einer Diagnostiksituation abzurufen.

In der Studie von Syczewska und Licandro (2020) führte die Intervention bei den drei teilnehmenden Kindern zu einem Anstieg der verwendeten Makrostrukturelemente in beiden Sprachen. Bei zwei Kindern konnte darüber hinaus eine Verbesserung der Mikrostruktur bzgl. der lexikalischen und syntaktischen Komplexität verzeichnet werden.

4 Diskussion

Seit einigen Jahren rückt im deutschsprachigen Raum die Bedeutung der Erzählfähigkeit in Forschung und Praxis stärker in den Fokus. Während im englischen Sprachraum bereits vereinzelt kontrollierte Studien zur Effektivität der Erzählfähigkeit vorliegen (Petersen, 2011; Nicolopoulou & Trapp, 2018), ist in Deutschland ein eklatanter Mangel an prospektiven Längsschnittstudien der Evidenzstufen I und II zu konstatieren, die Aufschluss über die Wirksamkeit der Interventionsmaßnahmen bei eingeschränkter Erzählfähigkeit und Transfereffekte in den Alltag geben könnten. Wie auch in den englischsprachigen systematischen Übersichtsarbeiten (Petersen, 2011; Nicolopoulou & Trapp, 2018) können aufgrund der in dieser Arbeit durchgeführten qualitativen Synthese keine Aussagen zur Überlegenheit einer Interventionsmaßnahme gegenüber anderen getroffen werden. Ebenso wenig zeichnet sich ab, ob Interventionsmaßnahmen bei Kindern im Vorschulalter eine größere Wirksamkeit zeigen als bei Kindern im Primarbereich. Die Maßnahmen zur Intervention in den hier vorliegenden Studien unterscheiden sich zu stark bezüglich der Zielgruppen, Methoden, Schwerpunkte und in der Durchführung.

Die Ergebnisse weisen aber darauf hin, dass durch das Zusammenspiel vorstrukturierter Situationen, bewusst eingesetzter interaktiver Hilfestellungen der Fachkraft sowie der Einbindung von Peers narrative Kompetenzen im Kindesalter effektiv unterstützt werden können, unabhängig von der Erstsprache und dem Vorliegen bzw. der Schwere sprachlicher Beeinträchtigungen. Die eingesetzten Methoden scheinen auch im Rahmen einer bilingualen Intervention im Bereich

der Erzählfähigkeiten wirksam zu sein. Weitere Studien mit größeren Stichproben und möglichst auch Kontrollgruppen sind jedoch dringend notwendig, um diese ersten Ergebnisse zu untermauern. Dabei dürfte die Herstellung von Vergleichbarkeit der Gruppen insbesondere bei bilingualen Kindern mit SES aufgrund der Heterogenität der Sprachkonstellationen, -kenntnisse und Störungsbilder eine Herausforderung darstellen. Zudem ist eine verlässliche Diagnostik, die Vergleiche zulässt, für die Aussagekraft einer Interventionsstudie von großer Bedeutung. In den vorliegenden Interventionsstudien wurden aber nur zum Teil standardisierte Verfahren verwendet.

4.1 Limitationen

Ziel dieser Arbeit war es, einen Überblick über die aktuelle Forschungslage im Bereich der Wirksamkeit von Interventionen zur Verbesserung der Erzählfähigkeit im Kindesalter zu geben. Zur Erstellung einer Übersichtsarbeit gibt es verschiedene Möglichkeiten.

- Narrative Reviews bieten einen breiten Überblick zu einem bestimmten Thema. Die Auswahl der berücksichtigten Literatur erfolgt jedoch subjektiv und unsystematisch, was zur Verzerrung bei den Schlussfolgerungen führen kann (Schmucker, Motschall, Antes & Meerpohl, 2013).
- Systematische Übersichtsarbeiten beziehen meist einen Studientyp (meist randomisierte kontrollierte Studien) ein, um eine explizite Fragestellung zu untersuchen. Dazu werden alle verfügbaren Primärstudien berücksichtigt, die durch eine systematische Literatursuche identifiziert werden. Vorher festgelegte Ein- und Ausschlusskriterien bestimmen die Auswahl der Publikationen für eine systematische Übersichtsarbeit. Anschließend werden alle wichtigen Inhalte systematisch aus den eingeschlossenen Studien herausgefiltert und es findet eine Bewertung der methodischen Qualität der Publikationen statt. Die Ergebnisse werden schließlich deskriptiv oder quantitativ zusammengefasst (Schmucker et al., 2013). Für eine größere Aussagekraft sind damit die systematischen Übersichtsarbeiten den narrativen Reviews vorzuziehen.

Da sich bei der Literaturrecherche für die vorliegende systematische Übersicht zeigte, dass aktuell keine randomisierten kontrollierten Studien im deutschsprachigen Bereich vorliegen, die die Wirksamkeit einer Interventionsmaßnahme zur Verbesserung der Erzählfähigkeit im Kindesalter untersuchen und zudem nur drei Einzelfallserien identifiziert werden konnten, ist eine quantitative Wirksamkeitsanalyse mit statistischen Methoden und die Ermittlung von Effektstärken nicht möglich. Daher wurden die Ergebnisse rein deskriptiv in Form einer qualitativen Synthese dargestellt.

4.2 Implikationen für die Forschung

Für die Einschätzung der Effektivität der Erzählförderung sind aussagekräftige Interventionsstudien mit RCT oder zumindest quasi-experimentellem Design erforderlich. Neben längsschnittlichen Studien mit einem Prä- und mindestens einem Posttest sollten auch die langfristigen Effekte nach Beendigung der Intervention durch Studien mit Follow-Up Messungen erfasst werden, um zum einen Aussagen über die Nachhaltigkeit treffen zu können, aber auch um Anhaltspunkte zu haben, ob sich eine Intervention im Bereich der Erzählfähigkeit auch auf spätere Schulleistungen (z. B. den Schriftspracherwerb oder die Rechenfähigkeit) auswirkt. Dabei sollten auch die Wirkmechanismen einer erfolgreichen Intervention präzise herausgearbeitet und untersucht werden, z. B. Angaben zur Häufigkeit, Anzahl und Länge der Interventionseinheiten, einzusetzendes Material, optimales Setting und Alter der Kinder für größtmögliche Effekte (Ringmann, 2014). Zusätzlich ist es wünschenswert, in künftigen Studien die relative Effektivität verschiedener Interventionsansätze bei ein- und mehrsprachigen Kindern mit und ohne verschiedene Auffälligkeiten und Störungen (z. B. Sprach- und Sprechstörungen im Kindesalter oder Lese-Rechtschreib-Störungen) zu untersuchen (Ringmann, 2014).

4.3 Implikationen für die Praxis

Die Aufklärung über die Wichtigkeit und Möglichkeiten der Diagnostik und Interventionen narrativer Fähigkeiten sollte im Kontext der Sprachtherapie – in Ausbildung und Praxis – aber auch in vorschulischen und schulischen Bildungseinrichtungen, in kinderärztlichen Praxen sowie in Elternberatungen vermehrt stattfinden. Die Entwicklung von Schulungskonzepten und Fortbildungen für Fachkräften stehen hier an erster Stelle, um die Thematik aus der Forschung in die Praxis zu übertragen und das Bewusstsein für die Wichtigkeit der Erzählfähigkeit zu vergrößern.

Praktiker stehen vor der Herausforderung, neben den anderen sprachlichen Ebenen auch die Erzählfähigkeit stärker in der Diagnostik und bei der Therapie und Förderung zu berücksichtigen. Bei der Diagnostik und auch bei der Intervention narrativer Kompetenzen ist es von großer Wichtigkeit, die verwendete Erzählform zu beachten, denn je nach Alter des Kindes sind in den verschiedenen Erzählformen (Bildergeschichte, Nacherzählung, Erlebniserzählung, Phantasieerzählung) unterschiedliche Kompetenzen zu erwarten (Becker, 2017b). Zudem sollte nicht nur die Produktion von Erzählungen, sondern auch das Verständnis in der Diagnostik und Therapie bzw. Förderung berücksichtigt werden. Erzählen im Alltag ist kommunikativ und interaktiv motiviert (Quasthoff et al., 2013). Deshalb sollten für Kinder relevante interaktive Erzählanlässe (z. B. Erlebniserzählungen) und andere alltagsrelevante Erzählsituationen in der Therapie und Förderung Berücksichtigung finden, um die Kinder in ihrer kommunikativen Kompetenz im Alltag zu unterstützen.

Solange keine aussagekräftigeren Interventionsstudien und damit evidenzbasierte Therapie- und Förderansätze vorliegen, können Fachkräfte in der Praxis auf die bereits vorhandenen Ansätze, Methoden und Materialien zurückgreifen. Dabei sollte der Fortschritt im Bereich der narrativen Kompetenzen genauestens beobachtet und dokumentiert werden. Zudem sollte erfasst werden, ob ein Transfer auf spontane Erzählungen in der alltäglichen Kommunikation stattfindet.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag gibt einen Forschungsüberblick zu evaluierten deutschsprachigen Interventionen im Bereich der Erzählfähigkeit. Dabei stehen die Maßnahmen zur Intervention sowie die Wirksamkeit dieser im Fokus der Analyse. Auf der Basis einer systematischen Literaturrecherche konnten lediglich drei Studien der Evidenzstufe III aufgefunden werden, die anhand ihrer Zielgruppe, der eingesetzten Messinstrumente, der eingesetzten Therapie- und Fördermaßnahmen (Methoden, Schwerpunkte, Therapiedauer und -frequenz, Setting) sowie hinsichtlich ihrer Ergebnisse dargestellt und diskutiert wurden.

Es lassen sich erste Hinweise dafür finden, dass die Erzählförderung und -therapie sowohl zu einer Verbesserung der Realisierung makro- als auch mikrostruktureller Elemente durch die Kinder führt. Da Studien der Evidenzstufen I und II fehlen, lassen sich jedoch keine allgemeingültigen Aussagen zur Wirksamkeit treffen. Aussagen zur relativen Effektivität verschiedener Ansätze oder zu einer Überlegenheit eines Ansatzes können derzeit ebenfalls noch nicht getroffen werden.

6 Literatur

- Becker, T. (2017a). Erzählkompetenz. In M. Martínez (Hrsg.), *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 335-346). Stuttgart: Metzler.
- Becker, T. (2017b). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Behnke, A. (2017). *Erzähl doch mal! Geschichten erfinden mit Kindern*. Freiburg: Herder.
- Blum-Kulka, S. & Snow, C. (2004). Introduction: the potential of peer talk. *Discourse Studies*, 6(3), 291-306.
- Chang, C. (2006). Linking early narrative skill to later language and reading ability in Mandarin-speaking children. *Narrative Inquiry*, 16(2), 275-293.
- Claussen, C. (2018). *Die große Erzählwerkstatt für kleine Geschichtenerfinder* (4. Aufl.). Augsburg: Auer.
- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 145-161.
- Davies, P., Shanks, B. & Davies, K. (2004). Improving narrative skills in young children with delayed language development. *Educational Review*, 56(3), 271-286.
- Drick, A. (2015). *Sprachförderung im Kindergarten am Beispiel einer Intervention zur Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Drick, A. (2016). *Erzähl mal was! Kindliche Erzählfähigkeiten in der Kita fördern*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Drick_Erzaehlfaeigkeit_2016.pdf.
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B. & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1301-1318.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. *ZAS Papers in Linguistics*, 63.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. & Palmer, D. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First language*, 24(2), 123-147.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. M. (2005). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

- Hemphill, L., & Siperstein, G. N. (1990). Conversational competence and peer response to mildly retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 128-134.
- Hoffmeister-Höfener (2009). *Erzählwerkstatt im Kindergarten. Offensive Bildung*. Berlin: Cornelsen.
- Janssen, L., Scheper, A., De Groot, M., Daamen, K., Willemsen, M. & Vissers, C. (2020). Narrative group intervention in DLD: Learning to tell the plot. *Child Language Teaching and Therapy*, 36(3), 181-193.
- Jentgens, S. (2009). Entwicklung der Erzählfähigkeit von Kindern. In T. Hoffmeister-Höfener (Hrsg.), *Erzählwerkstatt im Kindergarten* (S. 31-36). Berlin: Cornelsen.
- Jungmann, T., Morawiak, U. & Böhm, J. (2016). Alltagsintegrierte Sprach- und Literacyförderung – Konzept und Wirksamkeitsforschung im Rahmen des KOMPASS-Projektes. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtker (Hrsg.), *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis* (S. 215-212). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Jungmann, T., Morawiak, U. & Meindl, M. (2018). *Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder*. München: Reinhardt.
- Katz-Bernstein, N. & Schröder, A. (2012). Erzähle, ich hör' dir zu! Die Bedeutung der interaktiven Position für Sprachförderung und Sprachtherapie. In F. Kern, M. Morek & S. Olhus (Hrsg.), *Erzählen als Form – Formen des Erzählens* (S. 129-146). Berlin: de Gruyter.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2012). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen* (2. Aufl.). München: Elsevier.
- Knecht, G. Höfer, R. & Straus, F. (2009). Der Wert des Erzählens. In T. Hoffmeister-Höfener (Hrsg.), *Erzählwerkstatt im Kindergarten* (S. 18-25). Berlin: Cornelsen.
- Licandro, U. (2014). Peerbeziehungen im Vorschulalter – Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück, *Sprache professionell fördern. Kompetent, vernetzt, innovativ* (S. 335-340). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Mäkinen, L., Gabbatore, I., Loukusa, Kunnari, S. & Schneider, P. (2020). A comparison of picture-based narratives by Finnish, Italian and English-speaking children. *Early Education & Development*, 31(3), 395-410.
- Martínez, M. (2017). *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler.
- Mehrholz, J. (2010). Wissenschaft erklärt: Evidenzstufen – Studien nach ihrer Qualität einordnen. *Ergopraxis*, 3(06), 14-14.
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N. & Ehmig, S.C. (2021). The home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children's linguistic competencies. *Frontiers in Psychology*, 11, 66-75.
- Nicolopoulou, A. & Trapp, S. (2018). Narrative interventions for children with language disorders: A review of practices and findings. In A. Bar-On & D. Ravid (Hrsg.), *Handbook of Communication Disorders* (S. 357-385). Berlin: De Gruyter.
- O'Neill, D. K., Pearce, M. J. & Pick, J. L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test – Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24(2), 149-183.
- Ohlhus, S. (2020). Erzählen im Unterricht der Grundschule. In U. Abraham & J. Knopf (Hrsg.), *Deutsch. Didaktik für die Grundschule* (6. Aufl., S. 183-193). Berlin: Cornelsen.
- Petersen, D. B. (2011). A systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 32(4), 207-220.
- Quasthoff, U., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lengning, A., Schröder, A. & Stude, J. (2013). *(Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch: Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ringmann, S. & Siegmüller, J. (2013). Die Beziehung zwischen Satzgrammatik und Erzählfähigkeit im unauffälligen und auffälligen Spracherwerb. *Forschung Sprache*, 1(1), 36-50.
- Ringmann, S. (2013). Therapie der Erzählfähigkeit. In S. Ringmann & J. Siegmüller, *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase* (S. 163-187). München: Elsevier.
- Ringmann, S. (2014). Therapie der Erzählfähigkeit bei Kindern – ein Einzelfallserie. *Logos*, 22(1), 16-29.
- Schelten-Cornish, S. (2015). Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. *Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen* (2. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schmucker, C., Motschall, E., Antes, G. & Meerpohl, J. J. (2013). Methoden des Evidence Mappings. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 56, 1390-1397
- Siegmüller, J. & Kauschke, C. (2013). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen* (2. Aufl.). München: Elsevier.
- Siegmüller, J., Ringmann, S., Strutzmann, E., Beier, J., & Marschik, P. (2012). Ein Marker für Sprachentwicklungsstörungen im späten Vorschulalter: die Textverarbeitung. *Sprache-Stimme-Gehör*, 36(3), 65-75.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp 53-120). Norwood/NJ: Ablex.
- Syczewska, A. & Licandro, U. (2020). Bilinguale Kinder – bilinguale Intervention? Therapie der Erzählfähigkeiten bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. *Forschung Sprache*, 8(1), 30-43.
- Ziegler, A., Antes, G. & König, I. R. (2011). Bevorzugte Report Items für systematische Übersichten und Meta-Analysen: Das PRISMA-Statement. *Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 136, e9-e15.

Zu den Autorinnen

Tabea Testa, M. Sc., ist Logopädin und studierte Angewandte Therapiewissenschaften an der Hochschule Bremen. Aktuell ist sie wiss. Mitarbeiterin im Bereich Sprache und Kommunikation am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der C.v.O. Universität Oldenburg.

Tanja Jungmann, Dr. phil., ist Professorin für Sprache und Kommunikation und ihre sonderpädagogische Förderung unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der C.v.O. Universität Oldenburg.

Korrespondenzadresse

Tabea Testa

C.v.O. Universität Oldenburg · Postfach 2503 · 26111 Oldenburg · E-Mail: tabea.testa@uni-oldenburg.de