

Stephanie Schulte-Busch | Isabel Neitzel

## **Kindliche Erzählkompetenzen**

Ein Ratgeber für Sprachtherapeut\*innen und Pädagog\*innen

# RATGEBER

**für Angehörige, Betroffene und Fachleute**

Stephanie Schulte-Busch | Isabel Neitzel

# Kindliche Erzählkompetenzen

**Ein Ratgeber für Sprachtherapeut\*innen  
und Pädagog\*innen**



**Schulz-  
Kirchner  
Verlag**

## 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.skvshop.de](http://www.skvshop.de)**

1. Auflage 2021

ISBN 978-3-8248-1284-4

eISBN 978-3-8248-9924-1

© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2021

Mollweg 2, D-65510 Idstein

Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:

Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Martina Schulz-Kirchner

Titelfoto: © Prostock-studio – Adobe Stock

Lektorat: Doris Zimmermann

Umschlagentwurf und Layout: Petra Jeck/Susanne Koch

Druck und Bindung: Plump Druck & Medien GmbH,

Rolandsecker Weg 33, 53619 Rheinbreitbach

Printed in Germany

Die Informationen in diesem Werk sind von den Verfasserinnen und dem Verlag sorgfältig erwogen und geprüft, dennoch kann eine Garantie nicht übernommen werden. Eine Haftung der Verfasserinnen 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](mailto:info@schulz-kirchner.de)

# | Inhalt

<b>Relevanz des Erzählens für die kindliche Entwicklung</b> . . . . .	7
Bedeutung für die Teilhabe . . . . .	7
Bedeutung für Schule und Bildungsweg . . . . .	9
<b>Linguistisches Hintergrundwissen</b> . . . . .	10
Was ist ein Text? . . . . .	10
Einen Text verarbeiten . . . . .	12
Die Textsorte Narration . . . . .	16
<b>Erzählerwerb</b> . . . . .	19
Voraussetzungen für den Erzählerwerb . . . . .	19
Ungestörter Erzählerwerb . . . . .	20
Von der Produktion erster basaler Erzählungen hin zur vollständigen Narration . . . . .	22
Erwerb von Erzählkompetenzen im Kontext von Sprachentwicklungsstörungen. . . . .	24
Erwerb von Erzählfähigkeiten bei Primärbeeinträchtigungen . . . . .	26
Vom mündlichen zum schriftlichen Erzählen . . . . .	28
<b>Exkurs: Geschichtenverständnis</b> . . . . .	29
<b>Rahmenbedingungen für eine gelingende Erzählerarbeit</b> . . . . .	31
Die Haltung des*der erwachsenen Erzählparkers*in . . . . .	31
Elternberatung . . . . .	33
<b>Methodenkoffer für das mündliche Erzählen</b> . . . . .	36
Auf die richtige Frage kommt es an . . . . .	36
Der Umgang mit Büchern . . . . .	37
Anregende Erzählmaterialien . . . . .	38
<b>Die kindliche Erzählfähigkeit im Kontext der Sprachtherapie</b> . . . . .	41
Sprachförderung oder Sprachtherapie? . . . . .	41
Diagnostik . . . . .	42
Therapiemethoden . . . . .	46

<b>Erzählkompetenzen im Unterricht gezielt erarbeiten</b> . . . . .	51
Einbettung in die Curricula . . . . .	52
Der Erzählkreis . . . . .	53
Die Erzählwerkstatt . . . . .	55
Dokumentation und Verschriftlichung mündlicher Geschichten. . . . .	57
<b>Fazit</b> . . . . .	58
<b>Nützliche Internetseiten</b> . . . . .	59
<b>Literaturhinweise</b> . . . . .	60
<b>Danksagung</b> . . . . .	64

# | Relevanz des Erzählens für die kindliche Entwicklung

Das Erzählen (Narration) ist eine Kulturtechnik und fester Bestandteil unserer sozialen Interaktion. Der Austausch mit unseren Mitmenschen im Alltag sowie in Schule und Beruf ist Ausdruck unserer sozialen Eingebundenheit. Auch für Kinder ist das Gespräch über Alltagserlebnisse ab früher Kindheit ein wichtiges Ausdrucksmittel. Untersuchungen zeigen, dass Defizite in der Erzählkompetenz die Interaktion und das Spiel mit Gleichaltrigen erschweren können. In diesem Kapitel wird die Bedeutung des Erzählens für das soziale Miteinander im Sinne der Teilhabe und für die Entwicklung in Schule und Bildungssystem dargestellt.

## **Bedeutung für die Teilhabe**

Anderen Menschen aus seinem Leben zu erzählen und von ihren Erlebnissen zu hören, ist in unserer Gesellschaft von hoher Bedeutung. Sich mit anderen Menschen auszutauschen, ist damit nicht nur wichtig für das eigene Wohlbefinden, sondern auch für die soziale Teilhabe (Partizipation). Die Teilhabe stellt nach der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (ICF-CY) ein elementares Ziel dar. Im ICF-Modell können unterschiedliche Einflussbereiche miteinander in Beziehung gesetzt werden. Dazu gehören neben den körperlichen Voraussetzungen eines Kindes (Körperfunktionen und -strukturen) auch konkrete Alltagshandlungen (Aktivitäten) und das Eingebundensein in das Umfeld (Teilhabe). Diese einzelnen Komponenten interagieren miteinander und beeinflussen sich somit gegenseitig. Diese Wechselbeziehung wird in Abbildung 1 anhand von Beispielen aus dem kindlichen Alltag dargestellt.

Die Bedeutung des Erzählens für das einzelne Kind hängt stark von seinen persönlichen Eigenschaften sowie von seinem sozialen Umfeld ab. Ein Kind, das sehr neugierig und kommunikativ ist, wird das Erzählen im Alltag sicherlich intensiver nutzen als ein zurückgezogenes und eher schüchternes Kind. Beide Kinder sind jedoch gleichermaßen Teil einer sozialen Umwelt und interagieren in diesem System. Ihre Persönlichkeitsmerkmale (Personenbezogene Faktoren) und ihr Umfeld (Umweltfaktoren) beeinflussen sie dabei.

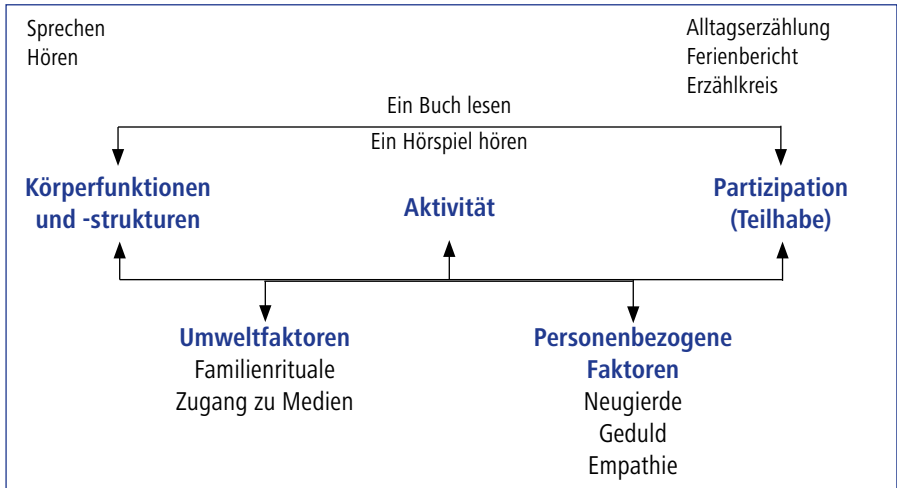


Abb. 1: ICF-Modell (DIMDI, 2005) mit Beispielen zum Thema Erzählen

### Praxisbeispiele:

**B** Linus ist sechs Jahre alt und wurde im Sommer eingeschult. Seit er in die Schule geht, berichtet er seiner Mutter häufig von den Erzählungen der anderen Kinder im Morgenkreis. Auch er erzählt nach Aussage der Lehrerin gerne von seinen Erlebnissen am Wochenende. Linus' Mutter unterstützt ihn bei seinen Erzählungen durch Nachfragen und lässt ihm ausreichend Zeit. Dadurch wird das Erzählen aus der Schule ein fester Teil seines Tagesablaufs.

**B** Maja ist acht Jahre alt und fährt das erste Mal auf eine Jugendfreizeit. Am Anfang hat sie großes Heimweh und zieht sich zurück. Als sich die Mädchen in ihrem Zimmer eines Abends Gruselgeschichten erzählen, fürchtet sich eines der anderen Mädchen. Maja möchte sie aufheitern und erzählt, dass sie sich früher sehr vor den dunklen Schatten in ihrem Zimmer gefürchtet habe, seit einiger Zeit aber gar keine Angst mehr im Dunkeln habe. Diese persönliche Geschichte verbindet die beiden Mädchen und macht sie zu Verbündeten.



## Bedeutung für Schule und Bildungsweg

Auch für die schulische Laufbahn ist das Erzählen von hoher Bedeutung. Bereits im Kindergarten können Kinder erste basale Erzählungen produzieren. In der Grundschule wird das Erzählen dann als unterrichtsrelevante Fähigkeit zunehmend vorausgesetzt. Sei es in der Erzählrunde am Morgen oder im Rahmen von Arbeitsaufträgen – eine lebendige und strukturierte Erzählweise wird positiv aufgefasst und dient damit auch als Bewertungsgrundlage für Pädagog\*innen. Untersuchungen haben gezeigt, dass die Erzählkompetenzen als Indikator für die schulische Entwicklung herangezogen werden können, besonders für die Schriftsprache und das sinnentnehmende Lesen, aber auch für die mathematischen Fähigkeiten. Der schriftliche Ausdruck, z. B. in Form von Aufsätzen oder Fantasiegeschichten, ist eine häufig genutzte Aufgabenstellung im Elementarbereich. Die Anforderungen werden hierbei mit jeder Klassenstufe und je nach Schulform komplexer.

### Bedeutung des Erzählens für die Schullaufbahn

- Interaktion und Austausch mit Mitschüler\*innen
- Mündliche Erzählungen als Anforderungen im Unterricht
- Schriftliche Erzählungen in Form von Aufsätzen und Arbeitsaufträgen
- Erzählkompetenz als Ressource für eine positive schulische Entwicklung

# | Linguistisches Hintergrundwissen

Berichte, Argumentationen, Briefe und auch Erzählungen – all das sind Beispiele für Textsorten. Um die linguistischen Besonderheiten von Geschichten zu verdeutlichen, werden im Folgenden zunächst die zentralen Begriffe und Modellvorstellungen der Textlinguistik vorgestellt. Hierbei geht es um die Fragen, was einen Text zu einem Text macht und wie das menschliche Gehirn es schafft, einen Text mit seiner Fülle an einzelnen Informationen zu verstehen oder verständlich zu formulieren. Anschließend wird die Narration mit ihrem charakteristischen Aufbau erläutert und gegenüber anderen Textsorten abgegrenzt.

## Was ist ein Text?

Ein Text ist mehr als die Summe seiner Teile. Das heißt: Erst wenn mehrere Sätze zueinander in Beziehung stehen, kann man von einem Text sprechen. Betrachtet man die beiden nachfolgenden Beispiele, wird schnell deutlich, dass es sich zwar um die gleiche Anzahl von Sätzen auf einem ähnlichen sprachlichen Niveau handelt, diese aber in Beispiel 1 in keinerlei Zusammenhang zueinander stehen. Hier handelt es sich nicht um einen Text, auch wenn der Absatz dies rein optisch suggeriert. Die drei Sätze in Beispiel 2 hingegen gehören eindeutig zusammen und bilden einen kurzen Text.

B

### Beispiel ①:

Nina verbringt dieses Wochenende bei den Großeltern. Der Astronaut muss sich an die Schwerelosigkeit erst noch gewöhnen. Der Mais wurde geerntet.

### Beispiel ②:

Nina verbringt dieses Wochenende bei den Großeltern. Sie liebt es besonders, mit Oma Pfannkuchenteig zu rühren. Hinterher essen sie die Pfannkuchen dann mit viel Apfelmus.

Ein Zusammenhang wird in Texten auf *inhaltlicher* sowie auf *sprachlicher* Ebene hergestellt.

## Kohärenz

Durch inhaltliche Verknüpfungen zwischen Sätzen oder Textteilen entsteht ein Sinnzusammenhang, den man als Kohärenz bezeichnet. Ein Text ist dann kohärent, wenn man sich den Zusammenhang zwischen den einzelnen Informationen logisch erklären kann. In Beispiel 2 lassen sich die inhaltlichen Zusammenhänge für die meisten Rezipient\*innen relativ leicht

erschließen. In anderen Texten, wie in Beispiel 3, springen diese nicht gleich ins Auge, lassen sich aber dennoch herleiten.

**Beispiel 3:**

**B**

**Familie Müller war zum Wandern in den Bergen. Der Himmel verdunkelte sich immer mehr. Am Abend kamen alle nass bis auf die Haut im Tal an.**

Obwohl es nicht ausdrücklich erwähnt wird, kann der\*die Leser\*in sich denken, dass es zu regnen begonnen hat und die Familie aus diesem Grund nass geworden ist. Diese Art des Schlussfolgerns bezeichnet man in der Fachsprache mit „Inferenzen bilden“. Hier hängt es vom\*von der Rezipienten\*in und seinem\*ihrem Weltwissen ab, ob der Text als kohärentes Ganzes verstanden wird oder nicht. Auch in Beispiel 4 muss der\*die Leser\*in eine Inferenz bilden, um zu verstehen, warum Hans schreit:

**Beispiel 4:**

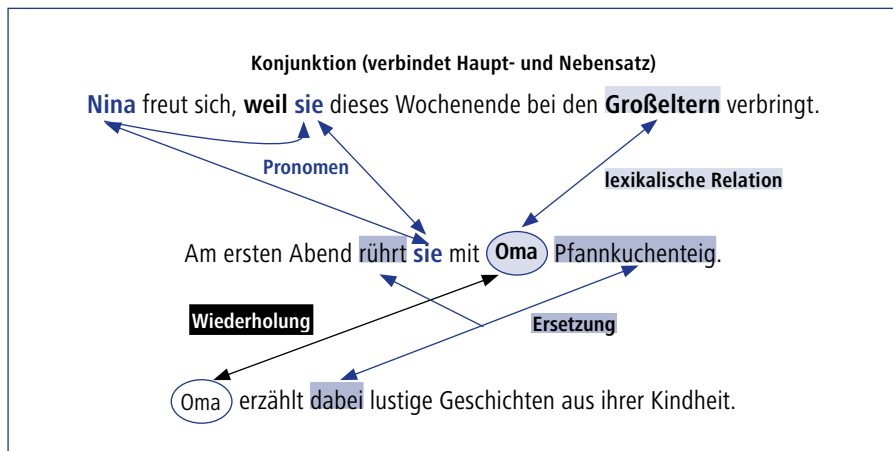
**B**

**Der 5-jährige Hans baut einen Turm aus Holzklötzen. Sein 2-jähriger Bruder Tom wirft den Turm um. Daraufhin schreit Hans ihn an.**

Nur wer sich in Hans hineinversetzen kann und sich vorstellen kann, dass man wütend wird, wenn eine andere Person den soeben gebauten Turm zerstört, kann den Zusammenhang zwischen dem Schreien und dem zerstörten Turm nachvollziehen. In diesem Fall muss der\*die Leser\*in über die sogenannte *Theory of Mind* verfügen, also die Fähigkeit, sich in andere Personen hineinzuversetzen (s. Kap. *Erzählerwerb*).

**Kohäsion**

Neben inhaltlichen Verknüpfungen werden Zusammenhänge in Texten auch auf sprachlicher Ebene durch die sogenannte Kohäsion deutlich. Kohäsive Marker sind unter anderem grammatische oder lexikalische Mittel, die ein\*e Verfasser\*in eines Textes (intuitiv) verwendet, um den\*die Rezipienten\*in auf die Zusammenhänge hinzuweisen. In Abbildung 2 werden einige kohäsive Marker und ihre verbindenden Eigenschaften im Text exemplarisch vorgestellt:



**Abb. 2: Kohäsive Marker und ihre verbindenden Eigenschaften im Text anhand einiger Beispiele**

Durch die kohäsiven Marker erhält der\*die Rezipient\*in einen Hinweis darauf, dass einige Sätze in einem Zusammenhang zueinander stehen. Sie erleichtern das Textverstehen.

## Einen Text verarbeiten

### Textrezeption

Textverarbeitung, sowohl rezeptiv als auch produktiv, verlangt eine hohe kognitive Leistung. Neben der rein sprachlichen Verarbeitung auf Laut-, Wort- und Satzebene muss es einem\*er Rezipienten\*in gelingen, sich die innertextuellen Zusammenhänge zu erschließen, die Aufmerksamkeit zu halten, sich die wichtigsten Informationen zu merken, sich in die Protagonist\*innen hineinzuversetzen etc. All dies geschieht unter Zeitdruck, da bei mündlichen Texten laufend neue Informationen hinzukommen und weiterverarbeitet werden müssen. Unter anderem die Forscher Walter Kintsch und Teun van Dijk haben sich in ihren Studien der Frage gewidmet, wie es überhaupt gelingen kann, die Fülle an Informationen zu verarbeiten und einen Text als Ganzes zu verstehen. In verschiedenen Modellen, die sich im Laufe der 70er- und 80er-Jahre stetig weiterentwickelt haben, versuchten sie, die Mechanismen der Textverarbeitung zu erklären.

So entstand über die Jahre das nachfolgend beschriebene Modell über den Textverstehensprozess, welches auch heute noch eine große Bedeutung hat. Kintsch und van Dijk unterscheiden prinzipiell zwischen einer *Oberflächenstruktur* und einer *Tiefenstruktur*. Als Oberflächenstruktur bezeichnet man den ausformulierten Text mit seinen spezifischen grammatischen und lexikalischen

Merkmale. Der Begriff Tiefenstruktur bezieht sich hingegen auf den reinen Inhalt des Textes ohne exakte sprachliche Elemente, also eine abstraktere semantisch-konzeptuelle Repräsentation des Textes. In Beispiel 5 hört ein\*e Rezipient\*in einen ausformulierten Satz aus dem Märchen Rotkäppchen. Nachdem der Satz verstanden wurde, beginnt das Gehirn sofort damit, nur die relevantesten Informationen für das weitere Verständnis zu extrahieren. Diese Informationen werden nach Kintsch und van Dijk als sogenannte *Propositionen* abgespeichert. Die Art, wie Propositionen verschriftlicht werden, soll verdeutlichen, dass es sich hier nicht mehr um eine exakte linguistische Form handelt, sondern um reinen Inhalt. Vereinfacht gesagt entsteht hier ein kleiner Ausschnitt des sprichwörtlichen „Kopfkino“.

**Beispiel 5a:**

Rezipient\*in hört:

*„Rotkäppchen lief mit einem Korb voller Leckereien durch den Wald zu ihrer kranken Großmutter.“*



**Oberflächenstruktur**

und extrahiert daraus folgende Proposition:

*laufen (Rotkäppchen, Korb, Leckereien, Wald, zur kranken Großmutter)*



**Tiefenstruktur**

**B**

Weitere Textstellen des Märchens durchlaufen den gleichen Prozess und so entsteht eine Menge an aneinandergereihten Propositionen, die wiederum gebündelt und zu größeren Informationspaketen, den sogenannten Makropropositionen, geschnürt werden. Hier ist von hoher Relevanz, welche Informationen und Details der\*die Rezipient\*in für wichtig erachtet. Irrelevante Informationen werden hier der Ökonomie halber aussortiert.

**Beispiel 5b:**

Rezipient\*in hört:

*„Rotkäppchen lief mit einem Korb voller Leckereien durch den Wald zu ihrer kranken Großmutter. Da entdeckte sie Klatschmohn am Wegesrand und dachte bei sich: ‚Das sind Omas Lieblingsblumen. Ich pflücke ihr einen Strauß.‘ Sie kniete sich nieder und begann, einen Strauß zu pflücken.“*

und extrahiert daraus folgende Propositionen:

*laufen (Rotkäppchen, Korb, Leckereien, Wald, zur kranken Großmutter)  
entdecken (Rotkäppchen, Klatschmohn, Wegesrand)*

**B**

*denken (Rotkäppchen, Omas Lieblingsblumen, Strauß pflücken)*

*hinknien (Rotkäppchen)*

*pflücken (Rotkäppchen, Strauß)*

Diese werden dann z. B. zu folgenden Makropropositionen gebündelt:

*laufen (Rotkäppchen, Korb, Wald, zur kranken Großmutter)*

*pflücken (Rotkäppchen, Blumen, Wegesrand)*

Parallel wird diese semantisch-konzeptuelle Repräsentation des Textes mit dem Weltwissen des\*der Zuhörenden abgeglichen und gegebenenfalls durch Informationen ergänzt, die er\*sie bereits vorher hatte, z. B. durch das Bilden von Inferenzen. Im Beispiel 5 b könnte es sein, dass der\*die Rezipient\*in sich selbst herleitet, dass kranke Großmütter sich sehr freuen, wenn sie schöne Blumen auf ihrem Nachttisch stehen haben und/ oder dass das baldige Erscheinen des Wolfs aufgrund der hohen Bekanntheit des Märchens bereits antizipiert wird.

Die direkten Informationen aus dem Text formen zusammen mit den anhand des Weltwissens inferierten Informationen die sogenannten Situationsmodelle, die sämtliche Informationen enthalten, die ein\*e Rezipient\*in benötigt, um ein fertiges inneres Bild des Textes zu kreieren. Ein Text besteht in der Regel nicht nur aus einem einzelnen Situationsmodell. Informationen werden so lange in das aktuelle Situationsmodell gespeist, bis eine Information sich nicht mehr gut integrieren lässt. Dies könnte beispielsweise bei Erscheinen des Wolfes der Fall sein. Das zuvor geformte innere Bild von dem fröhlichen, Blumen pflückenden Rotkäppchen lässt sich nicht durch einen bösen Wolf ergänzen, der die gesamte Situation plötzlich gefährlich erscheinen lässt. Hier muss ein neues Situationsmodell gebildet werden, wie die nachfolgende Grafik (Abb. 3) verdeutlicht.

War das Textverstehen erfolgreich, ist der gesamte Inhalt am Ende des Textes in einer gewissen Menge sich aufeinander beziehender Situationsmodelle abgespeichert und lässt sich so auch wieder abrufen (Abb. 4).

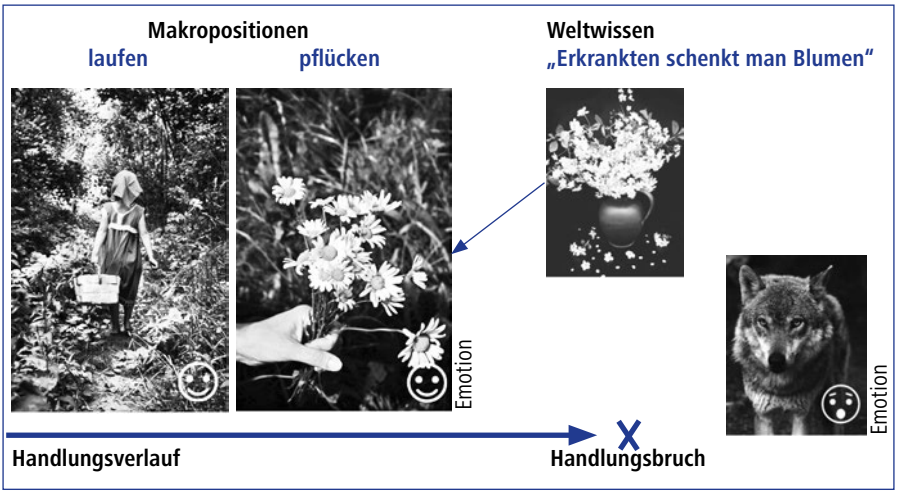


Abb. 3: Mögliche Makropropositionen und Situationsmodelle für das Märchen Rotkäppchen

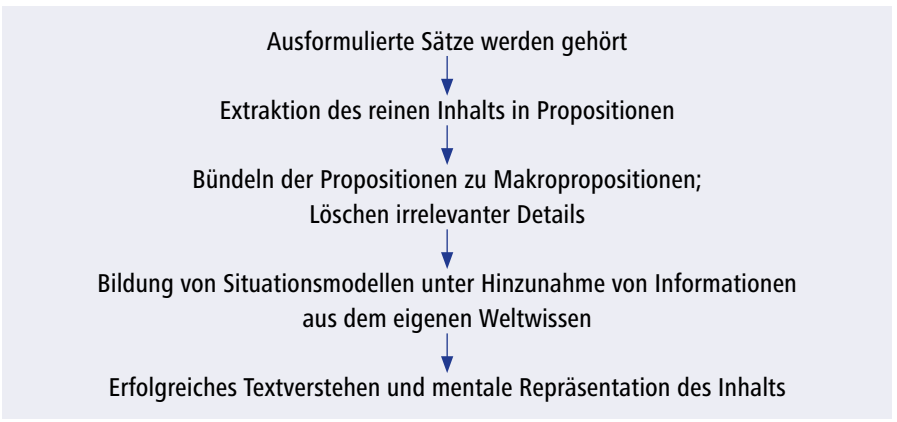


Abb. 4: Ablauf des Textverstehens

### Textproduktion

Die Mechanismen der Textproduktion sind bei Weitem nicht so intensiv erforscht und beschrieben worden wie die Rezeption. Dennoch kann man sich die Prozesse unter Heranziehung des soeben beschriebenen Verstehensmodells herleiten. Nach Kintsch und van Dijk verläuft der Prozess der Produktion vereinfacht ausgedrückt in umgekehrter Reihenfolge ab. Das heißt: Die Inhalte, die geäußert werden sollen, stehen zunächst in Form von Situationsmodellen im