

Erhebungsmethoden zur Erfassung der Erzählfähigkeit von Kindern im Vor- und Grundschulalter

Einfluss der Erzählform auf narrative Kompetenzen

Birte Meier¹  und Isabel Neitzel² 

¹Gesundheitscampus Göttingen, HAWK Hildesheim/Holzwinden/Göttingen, Deutschland

²Fachgebiet Sprache & Kommunikation, Technische Universität Dortmund, Deutschland

Zusammenfassung: *Theoretischer Hintergrund:* Die Erzählfähigkeit ist von hoher schulischer Relevanz. Die kindlichen Leistungen variieren je nach Erhebungsmethode, bisher fehlen jedoch konkrete Vergleichsdaten über Vor- und Schulalter hinweg. *Fragestellung:* Welche Erzählleistung zeigen deutschsprachige Kinder mit typischer Sprachentwicklung in den Altersklassen von drei bis neun Jahren in Abhängigkeit von der Erzählform (Nacherzählung vs. freie Erzählung)? *Methode:* Erzählungen anhand eines non-verbale Bilderbuchs von 89 Kindern im Alter von 3–9 Jahren wurden in zwei Subgruppen (Nacherzählung: 3, 5, 9 Jahre; freie Erzählung: 4–8 Jahre) verglichen. Die Daten der Gruppe freie Erzählung stammten aus einem CHILDES-Korpus. Die Transkripte wurden anhand eines Punktbewertungssystems (NSS) in sieben Erzählkategorien (z. B. Referenzierung, Schluss) bewertet. *Ergebnisse:* Die Erzählleistung steigt signifikant über die gesamte Altersspanne ohne auftretende Deckeneffekte, ist aber bei Schuleintritt noch deutlich reduziert. Die freie Erzählung liegt bei Neunjährigen, gemessen am mittleren NSS-Score, 3–4 Jahre hinter der Nacherzählung zurück. *Diskussion und Schlussfolgerung:* Die fortschreitende Entwicklung der Erzählfähigkeit im Grundschulalter sowie das Schwierigkeitsniveau der Erzählformen sollten im Schulkontext beachtet werden.

Schlüsselwörter: Erzählfähigkeit, Sprachentwicklung, Sprachdiagnostik, Makrostruktur, Mikrostruktur

Methods for the Assessment of Narrative Skills in Pre-School and Primary School Children: Task Specific Influences

Abstract: *Theoretical background:* Narrative skills are highly relevant for school success. Children's performance varies depending on the elicitation tasks used, but to date there is a lack of comparative data between preschool and school-aged children. *Objective:* To determine the narrative abilities of German-speaking children with typical language development aged 3–9 years as a function of the elicitation task (retelling vs. free narration). *Method:* Comparison of narratives based on a non-verbal picture book of 89 children aged 3–9 years in two subgroups (retelling: 3, 5, 9 years; free narration: 4–8 years). The free narrations were taken from the CHILDES corpus. The transcripts were scored on seven narrative categories (e.g., referencing, conclusion) using the Narrative Scoring Scheme (NSS). *Results:* Narrative performance increases significantly across the age range without reaching ceiling effects but is still reduced at school entry. Based on mean NSS scores, free narrative performance is 3–4 years behind retelling in 9-year-old children. *Discussion and conclusion:* The ongoing development of narrative skills in primary school and the difficulty of different elicitation tasks should be considered in educational contexts.

Keywords: narrative development, narrative task, elicitation task, macrostructure, microstructure

Erzählungen (Narrationen) nehmen in unserem alltäglichen zwischenmenschlichen Austausch viel Raum ein und prägen damit das soziale Miteinander. In der kindlichen Entwicklung kommt dem Erzählen zudem eine hohe schulische Bedeutung zu, da Erzählungen unterrichtsrelevant sind und die narrativen Fähigkeiten eines Kindes sogar Auswirkungen auf die spätere mathematische Entwicklung (O'Neill et al., 2004) sowie das Lesesinnverständnis (u. a. Griffin et al., 2004) haben. Sie können damit als pädagogische Schnittstellenfähigkeit angesehen

werden. Der vorliegende Beitrag beleuchtet das Erzählen in der typischen Sprachentwicklung mit einem besonderen Fokus auf den Einfluss der Erhebungsmethode.

Erzählerwerb

Gemäß McCabe und Peterson (1991) rekapitulieren Kinder bereits mit etwa zwei Jahren die Abfolge von Ereignissen. Sobald die Problemstellung und ihre Auflösung in

einer Geschichte verbalisiert werden können, können diese Produktionen als basale Erzählungen angesehen werden, was ab dem vierten Lebensjahr beobachtet wird (Goal-Outcome-Strategie, vgl. Siegmüller et al., 2012). Das Alter zwischen vier und sechs Jahren wird häufig als zentrales Zeitfenster für die narrative Entwicklung angesehen und schließt an eine intensive Phase der Entwicklung auf allen sprachlichen Ebenen an. Damit baut das Erzählen auf bereits erworbenen (v. a. semantisch-lexikalischen und morpho-syntaktischen) Fähigkeiten auf und ist eng mit diesen verknüpft (vgl. Neitzel, 2023, eingereicht; Neitzel & Penke, 2022a; Neitzel & Schulte-Busch, 2020; Kauschke et al., 2015). Gleichzeitig gehen narrative Fähigkeiten jedoch über das Beherrschen der Satzgrammatik weit hinaus, da Erzählungen einem konventionalisierten Aufbau folgen (Makrostruktur, vgl. Story-Grammar-Modell von Stein & Glenn, 1979 sowie Schelten-Cornish, 2015) und eine kontext- und adressat_innengerechte Versprachlichung der Inhalte voraussetzen (Mikrostruktur). Laut einigen Autor_innen kann der Erwerb der Makrostruktur mit Schuleintritt vorausgesetzt werden (vgl. Siegmüller et al., 2012, Quasthoff et al., 2011). Fasst man den Begriff der Erzählfähigkeit jedoch weiter und bezieht auch Weiterentwicklungen – z. B. bezüglich der Komplexität der Geschichte – ein, kann die Erzählentwicklung an diesem Punkt noch nicht als abgeschlossen angesehen werden. So bildet sich die Fähigkeit zum Eingehen auf die Gefühle von Protagonist_innen erst später aus (Swoboda, 2011, Neitzel & Penke, 2021, siehe auch Bahn et al., 2023). Boueke et al. gehen in ihrem 1995 anhand von Bildergeschichten entwickelten Stufenmodell davon aus, dass die Erzählfähigkeit im Kindergartenalter isolierte und lineare Ereignisdarstellungen umfasst, in denen die Kinder einzelne Ereignisse entweder ohne oder mit inhaltlicher Verknüpfung erzählen. Sie beschreiben, dass Kinder mit sieben Jahren bereits lineare Ereignisdarstellungen anwenden, in denen das auslösende Ereignis sowie eine anschließende Episode dargestellt werden. Erst neunjährige Kinder zeigen laut ihrer Untersuchung überwiegend narrativ strukturierte Ereignisdarstellungen, in denen verstärkt affektive Mittel und ein Einbezug der Zuhörenden festzustellen ist (Boueke et al., 1995). Die Angaben zum Abschluss des Erwerbs der Erzählfähigkeit variieren in der Literatur daher erheblich, je nachdem, welche Definition von Erzählfähigkeit zugrunde gelegt wurde.

Erhebungsmethoden in der Erzählforschung

Neben der Definition hat auch die Wahl der Erhebungsmethode einen entscheidenden Einfluss auf die Erzählleistung. Duinmeijer et al. (2012) geben einen differen-

zierten Überblick über die in der Forschung verwendeten unterschiedlichen Elizitierungsmethoden und unterteilen in auditive und visuelle Vorlagen. Visuelle Vorlagen können Erzählungen auf Grundlage eines Bildes, einer Bildergeschichte oder eines wortlosen Bilderbuches sein, auditive Vorlagen umfassen die Vorgabe von Thema/Einführung oder der gesamten Geschichte im Sinne einer Nacherzählung. Visuelle und auditive Vorgaben können zudem kombiniert werden, indem die Nacherzählung anhand von Bildergeschichten, Bilderbüchern oder Filmen erfolgt. Die Erzählformen stellen unterschiedliche Anforderungen an die Erzählenden. So müssen bei visueller Vorlage die vorgegebenen Bilder kognitiv verarbeitet, zu einem mentalen Konzept abstrahiert und anschließend versprachlicht werden (Becker, 2013). Bei der auditiven Vorlage kann dagegen auf eine vollständig strukturierte und verbalisierte Erzählung zurückgegriffen werden (Becker, 2013). In der vorliegenden Ausarbeitung werden die Begriffe *freie Erzählung* für Erzählungen anhand einer visuellen Vorlage – aber ohne auditiven Input – sowie *Nacherzählung* für die Erzählung anhand einer auditiven Vorgabe mit vorliegender Bildergeschichte (hier: non-verbales Bilderbuch) verwendet. Beide Erzählformen haben eine hohe Relevanz für den schulischen Erfolg und die Mitteilungsfähigkeit der Kinder. Während die Nacherzählung mit bildungssprachlichen Erwartungen verknüpft ist (bspw. in Form einer Wiedergabe extrahierter Informationen aus einem präsentierten Text), ermöglicht das freie Erzählen auch die zunehmende Ablösung vom Hier und Jetzt (Quasthoff et al., 2011) sowie die Entwicklung eines individuellen Stils. Aufgrund der hohen Bedeutung im kindlichen Spracherwerb sowie innerhalb der Erzählforschung fokussiert der vorliegende Beitrag auf diese beiden Erzählformen.

Becker (2013) stellt fest, dass Kinder in den Altersstufen fünf, sieben und neun Jahre bei Nacherzählungen längere Geschichten und höhere Erzählleistungen als bei anderen Erzählformen wie z. B. der freien Erzählung zeigen. Die freie Erzählung weist dagegen die geringste Strukturiertheit auf (Becker, 2013). Kunnari et al. (2016) und Otwinowska et al. (2020) erforschten anhand des Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN; Gagarina et al., 2012) die Unterschiede zwischen freien Erzählungen und Nacherzählungen bei bilingualen Kindern und monolingualen Vergleichsgruppen. Sie untersuchten je 16 finnisch-schwedisch bilinguale als auch monolingual finnische Kinder im Alter von durchschnittlich 5;8 Jahren. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass sowohl bei bi- als auch bei monolingualen Kindern die Nacherzählungen länger und komplexer waren als die freien Erzählungen. Otwinowska et al. (2020) verglichen je 75 polnisch-englisch bilinguale sowie einsprachig polnische Kinder mit einem mittleren Alter von 5;7 Jahren. Es zeigt

ten sich in beiden Gruppen mehr makrostrukturelle Elemente sowie insgesamt längere Geschichten bei der Nacherzählung. Bezüglich der mean length of utterances (MLU) zeigte sich kein Unterschied zwischen den Erhebungsformen (Otwinowska et al., 2020).

Freie Erzählungen anhand der Frog-Story (s. unten Erhebungsmethode) untersuchten Finestack et al. (2012) in einer Studie zur Erzählleistung von Proband_innen mit Down-Syndrom und Fragilem X-Syndrom, in die auch 21 Kinder mit typischer Sprachentwicklung im Alter von 4.8 Jahren eingeschlossen wurden. Die Leistungen der Kinder lagen mit 14.10 Punkten im Punktbewertungsinstrument Narrative Scoring Scheme noch unterhalb eines „sich entwickelnden“ Niveaus (entspricht einem Durchschnitt von drei Punkten über sieben differenzierte makro- und mikrostrukturelle Kategorien). Neitzel und Penke (2022b) zeigten anhand eines Vergleichs der narrativen Profile von typisch entwickelten Kindern und Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung bei Down-Syndrom auf, dass die Goal-Outcome-Strategie entgegen der Annahme von Siegmüller et al. (2012) auch bei neunjährigen Erzähler_innen (älteste Gruppe der typisch entwickelten Kinder) bei freien Erzählungen nicht vorausgesetzt werden kann.

Bisherige Forschungsergebnisse deuten auf eine Weiterentwicklung der Erzählleistung auch nach Schuleintritt in beiden Erzählformen hin. Wie sich die jeweilige Erzählform auf die narrative Leistung auswirkt und wie sich der Einfluss der Erzählform in Abhängigkeit vom Alter darstellt, bleibt in der bisherigen Forschungsliteratur jedoch unklar.

Ziele und Hypothesen

Die zugrundeliegende Fragestellung der vorliegenden Studie lautete:

Welche Erzählleistung zeigen deutschsprachige Kinder mit typischer Sprachentwicklung in den Altersklassen von drei bis neun Jahren in Abhängigkeit von der Erzählform (Nacherzählung vs. freie Erzählung)?

Ausgehend vom beschriebenen Forschungsstand wurden hierzu die folgenden Hypothesen formuliert:

1. Die Erzählfähigkeit steigt im Vergleich der Altersgruppen (drei bis neun bzw. vier bis acht Jahre) in beiden Erhebungskontexten signifikant an.

In der Literatur finden sich unterschiedliche Befunde zum Erwerb der Erzählfähigkeit, insgesamt müssten sich jedoch ausgehend vom bisherigen Forschungsstand sowohl im Verlauf des Vor- als auch des Grundschulalters Unterschiede zwischen den untersuchten Altersgruppen im Sinne besserer Leistungen – operationalisiert durch höhere Punktbewertungen – mit zu-

nehmendem Alter zeigen. Das Zeitfenster vor dem Schuleintritt wird in der Literatur meist als entscheidend für die Entwicklung der narrativen Fähigkeiten angesehen. Da hierbei in der Regel jedoch nicht bezüglich der Art der Erzählerhebung differenziert wird, wäre zu prüfen, ob sich für beide Erhebungsmethoden in den Altersgruppen < 6 Jahren bereits ein signifikanter Unterschied in der Bewertung jüngerer und älterer Kinder zeigt. Aufgrund der divergenten Forschungslage wäre zudem fraglich, ob die Erzählleistung in beiden Erhebungskontexten im Alter von sechs bis sieben Jahren ein Leistungsplateau erreicht oder eine anschließende Weiterentwicklung beobachtet werden kann.

2. Im Vergleich der Erhebungsmethoden zeigt sich zwischen zwei Gruppen fünfjähriger Kinder eine höhere Erzählleistung für die Nacherzählung als für die freie Erzählung bei vergleichbarer MLU der untersuchten Kinder.

Anhand der dargestellten Literatur kann davon ausgegangen werden, dass die Erzählform der Nacherzählung früher erworben wird als die freie Erzählung, weshalb dieser Unterschied auch in der vorliegenden Untersuchung erwartet wird. Es wäre daher vorstellbar, dass Nacherzählungen bereits im Vorschulalter auf einem höheren Niveau gelingen, sich dieser Vorteil jedoch im Verlauf der kindlichen Entwicklung angleicht. Gerade für das in Hypothese 1 erläuterte, möglicherweise kritische Zeitfenster < 6 Jahren könnten sich daher bereits Unterschiede in den jeweiligen Erzählleistungen zeigen. Dies wird für zwei Gruppen fünfjähriger Kinder mit vergleichbarer MLU exemplarisch geprüft.

Methode

Stichprobe und Ablauf der Erhebung

Untersucht wurden 89 Kinder mit typischer Sprachentwicklung im Alter von drei bis neun Jahren im Rahmen zweier voneinander unabhängiger Querschnittsstudien, welche im vorliegenden Beitrag gemeinsam betrachtet werden. Die beiden Stichproben werden somit separat beschrieben. ESM 1 zeigt die Charakteristika der Proband_innen in einer Übersicht.

Für die Gruppe „Nacherzählung“ wurde im Rahmen eines Projektes in Niedersachsen von 56 Kindern im Alter von 4;0 bis 8;11 Jahren jeweils eine Geschichte erhoben (Meier, 2014). Die Datenerhebung erfolgte in zwei Kindergärten, zwei Grundschulen und einem Hort in ländlichen und städtischen Gebieten Niedersachsens. Es galten folgende Einschlusskriterien: einsprachig Deutsch, unauffälliges Hörvermögen, normale kognitive Entwicklung

(Elternauskunft), unterschriebene Einverständniserklärung der Eltern, freiwillige Teilnahme, keine frühere oder aktuelle logopädische Therapie aufgrund einer Sprachentwicklungsstörung gemäß anamnestischer Angabe der Eltern (Auffälligkeiten im phonetischen Bereich wurden akzeptiert). Die Geschichten wurden nach den Vorgaben des Elicitation Protocols der SALT Software erhoben (2013, zit. n. Meier, 2014). Dem Kind wurde die Geschichte anhand eines vorgegebenen (ins Deutsche übersetzten) Textes erzählt (Meier, 2014), während das Kind die Geschehnisse im Buch mitverfolgen konnte. Daraufhin wurde das Kind angehalten, die Geschichte anhand des Bilderbuchs eigenständig nachzuerzählen. Von den Erzählungen der Kinder wurden Audioaufnahmen erstellt. Die Testungen wurden einzeln durchgeführt und dauerten 10–15 Minuten pro Kind.

Die Daten für die Gruppe freie Erzählung wurden der *Open Data*-Datenbank CHILDES entnommen (Berman & Slobin, 1994). Der Datensatz umfasst die Erzähltranskripte von 33 deutschsprachigen Kindern mit typischer Entwicklung in den Altersgruppen drei, fünf und neun Jahre (Berman & Slobin, 1994; weiterführende Erläuterungen zur Datenbereitstellung über CHILDES in MacWhinney & Fromm, 2022). Die Daten dieser Stichprobe wurden als freie Erzählungen erhoben. Abgesehen von einer initialen Erzählermunterung fanden keine Hilfestellungen durch die Testleitung statt. Zu Beginn wurde den Kindern ebenfalls die Möglichkeit gegeben, das Buch – in diesem Fall ohne auditiven Input – einmal vollständig durchzuschauen. Anschließend wurde das Kind gebeten, eine Geschichte unter Verwendung der Bilder zu erzählen.

Erhebungsmethode

Zur Erhebung der Erzählungen wurde in beiden Kontexten das non-verbale Bilderbuch „Frog, where are you?“ (Mayer, 2003) verwendet. Dieses besteht aus 24 schwarz-weißen Abbildungen und ist in der internationalen Forschung ein häufig verwendetes Instrument zur visuellen Erzählregung. Die Geschichte dreht sich um einen Jungen, dessen Frosch aus seinem Glas entflohen ist. Gemeinsam mit seinem Hund macht sich der Junge auf die Suche und trifft unterwegs auf verschiedene andere Tiere und Abenteuer. Der zentrale Konflikt wird am Ende durch das Auffinden des Frosches gelöst; dieser hat jedoch eine Familie gegründet und kann daher nicht zu dem Jungen zurückkehren. Ein kleiner Babyfrosch begleitet den Jungen und den Hund ersatzweise nach Hause.

Die Bewertung der Erzählleistung fand durch die Anwendung des NSS (Heilmann et al., 2010) statt. Das NSS ist ein Punktesystem, welches die Evaluation der Erzähl-

leistung anhand von sieben unterschiedlichen Kategorien ermöglicht. Fünf der Kategorien sind eher an makrostrukturellen Bewertungskriterien orientiert (Einleitung, Kohäsion, Schluss, Gemütszustand, Konflikt/ Lösung), während zwei Kategorien mikrostrukturell ausgerichtet sind (Referenzherstellung, Charakterentwicklung). Es werden jeweils null bis fünf Punkte vergeben, wobei null Punkte einer vollständig fehlenden Leistung für diese Kategorie oder Einwortäußerungen entsprechen. Ein Punkt bezeichnet eine unausgereifte Erzählleistung, während drei Punkte eine sich entwickelnde und fünf Punkte eine ausgereifte Erzählleistung kennzeichnen. Der Gesamtwert der NSS-Bewertung beträgt max. 35 Punkte. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Bewertungsrichtlinien nach Heilmann et al. (2010) sowie zur Bewertung der freien Erzählungen die spezifisch für die Frog-Story konzipierten Bewertungsbeispiele von Miller et al. (2003) verwendet.

Datenanalyse

Für alle Erzählungen fand eine Bewertung der Erzählleistung anhand der schriftlichen Transkripte mit Hilfe des NSS statt. Zur Überprüfung der Interrater-Reliabilität wurden 12 zufällig gezogene Erzählungen ($n = 6$ pro Erhebungsmethode, 14% der Gesamtdaten) von beiden Autorinnen unabhängig voneinander kodiert. Zur Berechnung der Interrater-Reliabilität wurde die Intraklassenkorrelation anhand des zweifaktoriellen unjustierten random-Modells errechnet. Es ergab sich eine Reliabilität von 0.93 (95%-CI: 0.77 - 0.98), welche als sehr hoch eingeschätzt werden kann.

Die MLU der Proband_innen wurde pro Erzählung händisch berechnet. Dies umfasste die Aufteilung der Phrasen gemäß der CLAN-Transkriptionsregeln (MacWhinney & Fromm, 2022) sowie die anschließende Auszählung der Äußerungen und Wörter pro Kind. Die MLU in Worten wurde als Quotient dieser beiden Werte berechnet (s. Tabelle 1).

Aufgrund der Stichprobengröße in den einzelnen Altersklassen wurden für die vorliegenden Analysen ausschließlich nicht-parametrische Verfahren angewendet. Vergleiche zwischen den Altersgruppen innerhalb einer Erhebungsmethode wurden anhand von Kruskal-Wallis-Tests in SPSS 28 (IBM Corp., 2021) durchgeführt. Für den Vergleich der fünfjährigen Kinder aus zwei Stichproben wurde der Mann-Whitney-U-Test genutzt. Außerdem wurden für jede Erhebungsmethode Spearman-Korrelationen zwischen den untersuchten Zusatzmaßen (MLU und chronologisches Alter) und der Erzählleistung anhand des NSS-Scores berechnet.

Tabelle 1. Ergebnisse der NSS-Gesamtscores und MLU (in Worten) der Kinder pro Altersgruppe in beiden Stichproben

Altersklasse	Gruppe Nacherzählung		Gruppe freie Erzählung	
	NSS: MW (\pm SD) (Min.-Max.)	MLU: MW (\pm SD) (Min.-Max.)	NSS: MW (\pm SD) (Min.-Max.)	MLU: MW (\pm SD) (Min.-Max.)
3 (n=12)			11.08 (\pm 3.29) 8–18	4.98 (\pm 0.51) 3.78–5.77
4 (n=14)	12.86 (\pm 3.94) 9–20	5.51 (\pm 0.82) 3.88–7.35		
5 (n=23)	17.42 (\pm 5.09) 8–26	5.71 (\pm 0.78) 4.03–6.66	12.18 (\pm 5.08) 3–21	5.34 (\pm 0.61) 3.78–6.07
6 (n=10)	21.30 (\pm 2.01) 18–24	6.18 (\pm 0.58) 5.537–7.08		
7 (n=10)	25.70 (\pm 5.10) 19–35	6.05 (\pm 0.56) 5.54–7.29		
8 (n=10)	28.20 (\pm 3.71) 23–33	6.08 (\pm 0.39) 5.59–6.82		
9 (n=10)			18.10 (\pm 2.81) 14–22	6.31 (\pm 0.51) 5.59–7.23

Ergebnisse

Zunächst wurde die MLU für alle Transkripte berechnet. Tabelle 1 führt die MLU kohortenweise und getrennt nach Erhebungsmethoden auf. Die MLU in der Gruppe Nacherzählung bewegt sich in einer Spannweite von 5.51 (MW der vierjährigen Gruppe) bis 6.18 (MW der sechsjährigen Gruppe). Eine nicht-parametrische Varianzanalyse ergibt keinen signifikanten Anstieg der MLU für den gesamten Altersbereich von vier bis acht Jahren (Kruskal Wallis-Test; $p = .093$). Der Vergleich in der Gruppe freie Erzählung zwischen den drei-, fünf- und neunjährigen Kindern zeigt einen signifikanten Anstieg der MLU im Altersverlauf ($p < .001$), allerdings ist der paarweise post hoc-Vergleich zwischen drei- und fünfjährigen Kindern hierbei nicht signifikant (MW 4.98 vs. 5.34; $p = .297$, Bonferroni-korrigiert). Für die Altersgruppe der Fünfjährigen liegen aus zwei unterschiedlichen Stichproben Erkenntnisse zur Nacherzählung und zur freien Erzählung vor. Ein Mann-Whitney-U-Test zeigt die Vergleichbarkeit der MLU für diese beiden fünfjährigen Gruppen statistisch auf (Unterschied n.s.: $p = .118$). Auf dieser Grundlage werden nachfolgend auch die NSS-Scores der fünfjährigen Gruppen für die beiden Erhebungsmethoden statistisch verglichen.

Tabelle 1 zeigt eine Übersicht der NSS-Scores in den unterschiedlichen Altersgruppen, getrennt nach Erhebungsmethode. Abbildung 1 visualisiert die Mittelwerte der einzelnen Altersgruppen pro Erhebungsmethode (Nacherzählung: dunkel, Gruppen 4, 5-NE, 6, 7, 8 Jahre; freie Erzählung: hell, Gruppen 3, 5-fE, 9 Jahre) anhand eines Boxplot-Diagramms. Visuell wird hierbei ein Anstieg des NSS-Scores über die Altersgruppen in der Erhe-

bungsmethode Nacherzählung deutlich, welcher sich in einem Kruskal-Wallis-Test statistisch bestätigt ($p < .001$). Alle paarweisen post hoc-Vergleiche (Bonferroni-korrigiert) über zwei und mehr Altersstufen hinweg sind signifikant mit $p < 0.05$ außer für den Vergleich der sechs- vs. achtjährigen Kinder ($p = .226$). Die NSS-Werte für die freie Erzählung steigen über die drei-, fünf- und neunjährigen Kinder hinweg augenscheinlich ebenfalls an und eine separate Varianzanalyse für diese Erhebungsmethode ist signifikant ($p = .001$). Ein signifikanter Alterseffekt zeigt sich in den paarweisen post hoc-Vergleichen nur für drei- vs. neunjährige Kinder ($p = .001$) und fünf- vs. neunjährige Kinder ($p = .017$). Der NSS-Score der beiden fünfjährigen Gruppen unterscheidet sich bei vergleichbarer MLU signifikant in Abhängigkeit von der Erhebungsmethode ($p = 0.027$, Mann-Whitney-U-Test) und weist auf einen Leistungsvorteil für die Erhebungsmethode „Nacherzählung“ hin.

Für beide Erhebungsmethoden zeigt sich eine signifikante Korrelation nach Spearman ($p < .01$) der NSS-Scores mit dem chronologischen Alter der Kinder (Gruppe Nacherzählung: $r = .839$, freie Erzählung: $r = .570$). Zudem zeigt sich in beiden Fällen eine signifikante Korrelation nach Spearman ($p < .01$) der NSS-Scores mit der MLU (Gruppe Nacherzählung: $r = .367$, freie Erzählung: $r = .627$).

Diskussion

Die Ergebnisse werden im Folgenden anhand der Untersuchungshypothesen diskutiert.

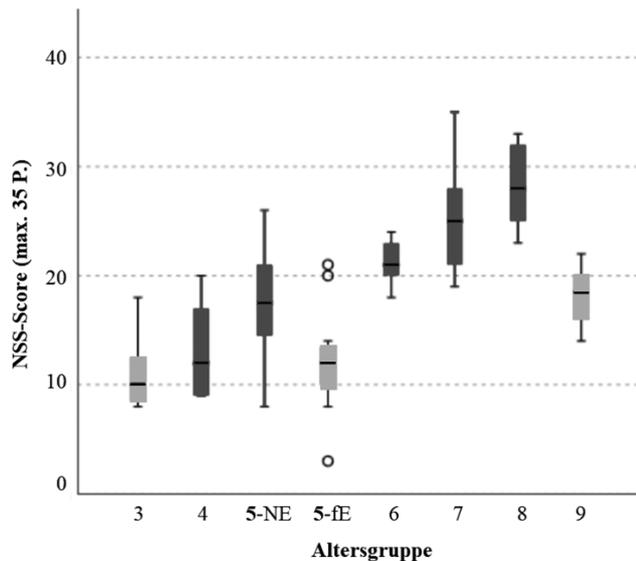


Abbildung 1. Mittelwerte in den NSS-Scores der unterschiedlichen Altersgruppen in den Erhebungsmethoden Nacherzählung (dunkel, Gruppen 4, 5-NE, 6, 7, 8 Jahre) und freie Erzählung (hell, Gruppen 3, 5-FE, 9 Jahre).

Hypothese 1

Ein Zuwachs der Erzählleistung bei Kindern im Alter von drei bis neun bzw. vier bis acht Jahren – in Abhängigkeit von der Erhebungsmethode – kann durch eine signifikante Zunahme der NSS-Scores im Altersgruppenvergleich für beide Erzählformen bestätigt werden. Die mittleren Erzählscores unterscheiden sich über die Altersstufen hinweg für die Nacherzählung jeweils um vier bis fünf Punkte, auch bei den älteren Kindern. Dies deutet darauf hin, dass der Erwerb dieser Erzählform auch mit acht Jahren noch nicht vollständig abgeschlossen ist, was vorherigen Befunden aus der Literatur entspricht (z. B. Becker, 2013). In der Gruppe der freien Erzählung zeigt sich ebenfalls ein signifikanter Unterschied der Erzählscores im Vergleich zwischen jüngeren und älteren Kindern, allerdings belegen post hoc-Vergleiche keinen signifikanten Unterschied zwischen den drei- und fünfjährigen Kindern. Die NSS-Scores der aktuellen Untersuchung sind kongruent mit Ergebnissen von Finestack et al. (2012), in deren Studie bei vierjährigen typisch entwickelten Kindern ein durchschnittlicher NSS-Score von 14,10 Punkten erhoben wurde. Die in der vorliegenden Untersuchung vergebenen NSS-Scores der fünfjährigen Kinder der freien Erzählung (12,18 Punkte) liegen nur leicht unter den Werten von Finestack et al. (2012). Die kongruenten Befunde unterstreichen, dass das Erzählniveau von Vorschulkindern auch in der typischen Erzählentwicklung noch niedrig ist.

In der Literatur wird immer wieder beschrieben (u. a. Siegmüller et al., 2012; Quasthoff, 2011), dass ein maßgebliches Zeitfenster für die Entwicklung der Erzählfä-

higkeit bereits vor dem Alter von sechs Jahren liege. In der vorliegenden Studie konnte bei Nacherzählungen beobachtet werden, dass die Kinder im Alter von vier und fünf Jahren einen Bodeneffekt mit minimalen Werten von neun bzw. acht Punkten erreichen, wobei ein Punkt im Durchschnitt pro Kategorie ($n = 7$) einer minimalen Erzählfähigkeit entspricht. Ab dem Alter von sechs Jahren erreichen alle Kinder mindestens 18 Punkte (Tendenz in Richtung einer sich entwickelnden Erzählfähigkeit). Zum Zeitpunkt des Schuleintritts scheinen Kinder somit grundlegende Fähigkeiten im Erzählen erlangt zu haben – jedoch nur bei Verwendung der Methode der Nacherzählung. Gleichzeitig finden sich jedoch Gegenbelege zu der Annahme eines zentralen (und methodenübergreifend relevanten) narrativen Entwicklungsfensters vor dem Alter von sechs Jahren:

1. die für die Methode Nacherzählung ab dem Alter von sechs Jahren mindestens erreichten 18 Punkte entsprechen dennoch einer Erzählleistung < 3 Punkten pro Kategorie. Ausgereifte narrative Nacherzählungsfähigkeiten können somit auch bei typisch entwickelten Kindern im Alter des Schuleintritts nicht vorausgesetzt werden;
2. für die gleiche Methode zeigt sich auch über das Alter von sechs Jahren hinaus von Jahr zu Jahr (Altersgruppen sieben/ acht Jahre) noch ein weiterer Anstieg der Erzählleistung. Für die Methode freies Erzählen zeigt sich zwischen den beiden Gruppen unter 6 Jahren (drei- und fünfjährige Kinder) kein signifikanter Unterschied. Es wäre somit denkbar, dass sich eine mögliche höhere Schwierigkeit des freien Erzählens gegenüber der Nacherzählung (vgl. Hypothese 2) auch durch ein etwas späteres Erwerbsfenster zeigt. Dies könnte jedoch nur anhand kontinuierlich vorliegender Erzähldaten in Jahresschritten aufgezeigt werden, welche in der aktuellen Untersuchung nicht verfügbar sind. Zusammengefasst kann für die narrative Entwicklung für beide Erhebungsmethoden anhand der vorliegenden Daten nicht von einem entscheidenden Zeitfenster unter 6 Jahren ausgegangen werden.

Die Unterschiede in den Forschungsergebnissen gegenüber Befunden aus der Literatur im Hinblick auf ein zentrales narratives Entwicklungsfenster könnten auf die Wahl der Erhebungsmethode und die in den Blick genommenen Teilaspekte der Erzählfähigkeit zurückzuführen sein. In Studien, in denen eine deutliche Zunahme der Erzählfähigkeit mit Deckeneffekten mit sechs bis sieben Jahren dargestellt wird (z. B. Siegmüller et al., 2012), wird meist das Vorhandensein der relevanten Makrostrukturelemente fokussiert und mit Schuleintritt als abgeschlossen angesehen. In dem hier verwendeten Bewertungsinstrument NSS werden neben dem Vorhandensein der

Makrostrukturelemente auch weitere qualitative Aspekte wie die Beschreibung von Gemütszuständen oder eine adäquate Referenzherstellung bei der Beurteilung der Geschichten berücksichtigt. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen darauf schließen, dass die im NSS erfassten weiterführenden, für den Erzählerwerb relevanten Fähigkeiten im Laufe des Schulalters erworben bzw. ausgebaut werden. Die Bodeneffekte in den jüngeren Altersgruppen könnten jedoch darauf hinweisen, dass diese Aspekte im Vorschulalter erst gering ausgeprägt sind. Die Länge der Erzählung, die sich zur Einschätzung der Erzählfähigkeit bei älteren Kindern in dieser Erhebung als sinnvoll erwiesen hat, könnte für Vorschulkinder noch überfordernd sein. Für jüngere Kinder könnten daher kürzere Erzählinstrumente, in denen insbesondere auch der Erwerb der Makrostrukturelemente in den Blick genommen wird, besser geeignet sein (z. B. MAIN). Für die älteren Kinder scheinen die Länge der Geschichte und die differenzierteren Auswertungskategorien dagegen passend zu sein, um eine genauere Analyse der Erzählleistungen durchzuführen und auch die Weiterentwicklung der Erzählfähigkeiten im (Grund-)Schulalter erfassen zu können.

Hypothese 2

Zwei Kindergruppen im gleichen Lebensalter und mit vergleichbarer MLU wurden hinsichtlich ihrer Leistung in den beiden Erzählmethoden verglichen. Übereinstimmend mit vorangegangenen Forschungsergebnissen (z. B., Becker, 2013; Kunnari et al., 2016; Otwinowska et al., 2020) zeigen sich in der Erzählform der Nacherzählung signifikant höhere Punktwerte als für die freie Erzählung. Somit wird ein Leistungsunterschied deutlich, welcher für eine höhere Schwierigkeit und eine spätere Entwicklung der freien Erzählung spricht. Aufgrund der Limitation dieser Studie, dass die beiden Erhebungsmethoden auch anhand unterschiedlicher Kindergruppen getestet wurden, muss dieses Ergebnis jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da die Unterschiede trotz vergleichbarer MLU auch auf andere – ggf. nicht erhobene – Charakteristika der beiden Gruppen zurückzuführen sein könnten.

Implikationen für Praxis und Forschung

Die vorliegenden Ergebnisse legen nahe, dass mit sechs Jahren und damit im Alter vor bzw. rund um die Einschulung ein basales Erzählniveau von Kindern mit typischer Sprachentwicklung erwartet werden kann – allerdings nur für die Nacherzählung, nicht jedoch für das freie Erzählen von Bildergeschichten und -büchern. Daraus ergeben sich pädagogische Implikationen für die Wahl narrativer Aufgaben in der Grundschule. Ist es das definierte Ziel, die

möglichst höchste Erzählleistung eines Kindes zu erheben oder eine lange Erzählung als Spontansprachprobe zu erhalten, so sollte eine Nacherzählung mit Bildunterstützung gewählt werden. Ist es dagegen das Ziel zu erfassen, inwieweit das Kind in der Lage ist, eine Geschichte selbstständig zu konzipieren, so wäre die Erhebung einer freien Erzählung das Mittel der Wahl. Die Methodenwahl kann aufgrund der unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus auch als Möglichkeit der Binnendifferenzierung gewählt werden, wenn das Leistungsniveau der Kinder in Teilen schwächer ausgeprägt ist oder personenbezogene Faktoren der Kinder (z. B. Schüchternheit) die Umsetzung einer freien Erzählanforderung limitieren. Ein konkretes Beispiel hierfür kann anhand des Unterrichts in einer inklusiven Grundschule aufgezeigt werden: während Kind A bereits fortgeschrittene Erzählfähigkeiten zeigt und anhand eines Märchenbuches die (bekannte) Geschichte erzählen kann, steht für Kind B in einem Differenzierungsraum das Hörspiel zur Märchengeschichte bereit. Anschließend kann die Erzählaufgabe als Nacherzählung mit Bildvorlage auch diesem Kind gelingen, ohne, dass durch das vollständig freie Erzählsetting eine Überforderung oder Frustration entsteht.

Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse bringen ebenfalls Implikationen für Forschende mit sich. Diese sollten bei der Wahl einer Erhebungsmethode konkret überlegen, welches Anforderungsniveau sie im jeweiligen Kontext ansetzen möchten und welche Methode für ihre speziellen Zwecke geeignet ist. Geht es beispielsweise darum, im Rahmen des Kontaktaufbaus eine Erzählaufgabe zur Spontanspracheinschätzung durchzuführen, erscheint eine Nacherzählung geeigneter, da diese niederschwelliger zu sein scheint und somit mehr Interaktionskapazitäten zwischen Kind und Testleitung bestehen könnten. Geht es dagegen darum, die Erzählfähigkeit der Kinder in einem bestimmten Alter einzuschätzen, so sollten die Erzählform sowie die Analyse Kriterien wie oben beschrieben konkret an das Alter der Kinder angepasst werden. Es könnte davon ausgegangen werden, dass die Nacherzählung im unteren Erzählniveau etwas sensibler für Unterschiede sein könnte, während die freie Erzählung aufgrund ihres höheren Anspruchs ggf. für fortgeschrittene Erzähler_innen diagnostisch nutzbar wäre. Obwohl in der vorliegenden Untersuchung keine Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten untersucht wurden, könnte dies in ähnlicher Weise auch für den sprachtherapeutischen Kontext gelten. Diese Annahmen bedürfen jedoch weiterer Untersuchungen, wobei eine Ausweitung der Analysen auf Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen besonders sinnvoll erscheint.

In weiterführender Forschung wäre zudem die Fragestellung interessant, wann bei der Nacherzählung ein Deckeneffekt erreicht würde. Die dargestellten Daten legen

nahe, dass dieser um das Ende der Grundschulzeit herum eintreten könnte. Hier wäre eine weiterführende Untersuchung mit Kindern im Alter von 9 bis ca. 12 Jahren für die Nacherzählung sinnvoll. Für die freie Erzählung sollten ggf. noch ältere Kinder eingeschlossen werden. Aufbauend auf den dargestellten pädagogischen Implikationen könnten sich aus Untersuchungen in diesen Altersgruppen ggf. auch pädagogische Implikationen für die weiterführende Schule ergeben.

Limitationen und Ausblick

Zu beachten ist, dass in der vorliegenden Erhebung zwei Querschnittsstudien mit verschiedenen Altersgruppen betrachtet wurden und dadurch nur bei den fünfjährigen Kindern ein Vergleich der gleichen Altersgruppe möglich war. Auch hierbei handelte es sich jedoch um zwei unterschiedliche Kohorten von Kindern. Die MLU wird international als gängiges Vergleichsmaß genutzt, stellt jedoch nur eine von vielen Variablen dar, in denen sich die Kinder unterscheiden haben könnten. Durch den Vergleich verschiedener Kinder sowohl zwischen den Erhebungsmethoden als auch zwischen den Altersstufen ist nicht auszuschließen, dass die Unterschiede in den Erzählformen und zwischen den Altersstufen nicht zumindest teilweise auf Unterschiede in den Stichproben zurückzuführen sein könnten. Die Kontrolle aller Variablen war in der vorliegenden Untersuchung aufgrund der Verwendung eines CHILDES-Korpus nicht möglich; dies muss bei der Betrachtung der Ergebnisse berücksichtigt werden. Zukünftig wäre es wünschenswert, in einer Längsschnittstudie zu untersuchen, wie sich die Erzählfähigkeit in den beiden Erhebungsmethoden bei den gleichen Kindern über einen längeren Zeitraum weiterentwickelt. Wünschenswert wäre hier der Beginn der Untersuchung mit Eintritt in die Schule und eine Weiterführung der Untersuchung bis ins Teenageralter. In einer solchen Untersuchung könnte die Weiterentwicklung der verschiedenen Erzählformen und die Ausdifferenzierung der Erzählfähigkeit umfassend beurteilt werden. Die vorliegenden Ergebnisse liefern trotz vorliegender Limitationen einen differenzierten Einblick in die diskrepanten Erzählleistungen typischer entwickelter Kinder in Abhängigkeit von der Erhebungsmethode. Die Autor_innen des Beitrags möchten daher für die unterschiedlichen Anforderungsniveaus der Erhebungsformen und auch für eine gezielte Auswahl der Analyse Kriterien sowohl im schulischen als auch im sprachtherapeutischen Kontext sensibilisieren.

Elektronische Supplemente (ESM)

Die elektronischen Supplemente sind mit der Online-Version dieses Artikels verfügbar unter <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000421>

ESM 1. Tabelle Charakteristika der Kinder pro Altersgruppe in beiden Stichproben.

Literatur

- Bahn, D., Sommer, J., Schwarzer, G. & Kauschke, C. (2023). Granularität beim Erzählen emotionaler Ereignisse im Kindes- und Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 32, 162-174.
- Becker T. (2013). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, MI: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boueke D., Schüleln F., Büscher H., Terhorst E. & Wolf D. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Wilhelm Fink.
- Duinmeijer, I., Jong, J. de & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47(5), 542 – 555.
- Finestack, L., Palmer, M. & Abbeduto, L. (2012). Macrostructural narrative language of adolescents and young adults with Down syndrome or Fragile X Syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21, 29 – 46.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2012). Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(1), 123 – 147.
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A. & Dunaway, C. (2010a). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 154 – 166.
- IBM (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Kauschke, C., Bartl-Pokorny, K. D., Marschik, P. B. & Vollmann, R. (2015). Wortschatz in Erzählungen. *Sprache Stimme Gehör*, 39(3), 149 – 155.
- Kunnari, S., Välimaa, T. & Laukannen-Nevala, P. (2016). Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish-Swedish children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 123 – 144.
- MacWhinney, B. & Fromm, D. (2022). Language sample analysis with TalkBank: An update and review. *Frontiers in Communication*, 7, 865498.
- Mayer, M. (2003). *Frog, where are you?* New York, NY: Dial Books for Young Readers.
- Meier, B. (2014). *Überprüfung der Interrater-Reliabilität der deutschen Fassung des Narrative Scoring Scheme (NSS) – Vergleich zweier Auswertungsmethoden*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Hildesheim: HAWK Hildesheim/Holzwinden/Göttingen.
- McCabe A. & Peterson C. (1991). Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing

- narrative skills. In McCabe A., Peterson C. (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 217–254). Hillsdale, MI: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miller, J., Andriacchi, K., DiVall-Rayán, J. & Lien, P. (2003). *Narrative Scoring Scheme*. Verfügbar unter https://www.saltsoftware.com/media/wysiwyg/codeaids/NSS_Scoring_Guide.pdf und https://saltsoftware.com/media/wysiwyg/codeaids/NSS_FWAY_Rubric.pdf
- Neitzel, I. (2023, eingereicht). Vocabulary and expressive morpho-syntax in individuals with Down syndrome: Links to narration. *Research in Developmental Disabilities*.
- Neitzel, I. & Penke, M. (2022a). Erzählfähigkeit und mögliche Einflussfaktoren bei Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom. *Logos*, 30(1), 14–24.
- Neitzel, I. & Penke, M. (2022b). Narrative profiles of individuals with typical development and Down syndrome. In Y. Gong & F. Kpogo (Eds.), *BUCLD 46: Proceedings of the 46th annual Boston University conference on language development* (pp. 552–562). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Neitzel, I. & Penke, M. (2021). Mental state verb production as a measure of perspective taking in narrations of individuals with Down syndrome. *Frontiers in Communication*, 6:629757. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.629757>
- Neitzel, I. & Schulte-Busch, S. (2020). Vom Satz zum Text – die Wechselwirkung zwischen narrativer und morpho-syntaktischer Ebene im kindlichen Erwerb. *Praxis Sprache*, 65(3), 146–153.
- 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.
- Otwinowska, A., Mieszkowska, K., Biatecka-Pikul, M., Opacki, M. & Haman E. (2020) Retelling a model story improves the narratives of Polish-English bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(9), 1083–1107, <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1434124>
- Quasthoff, U., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lengning, A., Schröder, A. & Stude, J. (2011). *(Vor-)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Siegmüller, J., Ringmann, S., Strutzmann, E., Beier, J. & Marschik, P. B. (2012). Ein Marker für Sprachentwicklungsstörungen im späten Vorschulalter: Die Textproduktion. *Sprache Stimme Gehör*, 36(3), e65–e75.
- Schelten-Cornish, S. (2015). *Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen* (2. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Eds.), *New directions in discourse processing* (pp. 53–120). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation (=Advances in discourse processing; 2).
- Swoboda, E. (2011). Erzählkompetenz von Kindern mit einer spezifischen Spracherwerbsstörungen. In R. Vollmann, P. B. Marschik (Hrsg.) *Narrative Strukturen in der Kindersprache* (Vol. 75, S. 109–144. Grazer linguistische Studien (GLS).

ORCID

Birte Meier

 <https://orcid.org/0000-0003-3065-6556>

Isabel Neitzel

 <https://orcid.org/0000-0001-6341-8584>

Förderung

Open Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Technische Universität Dortmund.

Danksagung

Wir möchten allen Kindern und ihren Familien danken, die an der Erhebung der verwendeten Erzählraten beteiligt waren.

Ethische Richtlinien

Eine schriftliche Einverständniserklärung liegt von allen Erziehungsberechtigten der Kinder in der Gruppe Nacherzählung vor. Die Daten der Kinder in der Gruppe freie Erzählung entstammen einem anonymisierten Open Access-Datensatz der CHILDES-Datenbank.

Dr. Isabel Neitzel

Fachgebiet Sprache und Kommunikation
Fakultät für Rehabilitationswissenschaften
Technische Universität Dortmund
Emil-Figge-Str. 50
42277 Dortmund
Deutschland
isabel.neitzel@tu-dortmund.de