

Therapie der Erzählfähigkeit: Gemeinsam üben, Geschichten zu erzählen

Eine Evaluationsstudie

**The treatment of storytelling abilities
An evaluation study**

Schlüsselwörter: Evaluationsstudie, Narrative Fähigkeiten, Störung der Erzählfähigkeit, Makrostruktur, Pragmatik

Keywords: Effectiveness, storytelling abilities, narrative impairment, macrostructure, pragmatic abilities

Zusammenfassung: Auffälligkeiten der narrativen Fähigkeiten machen einen Teil der Sprachentwicklungsstörungen aus. Jedoch erschwert der Mangel an Methoden und deren Wirksamkeitsnachweisen die Therapie dieser Störungen im deutschsprachigen Raum. Innerhalb einer Evaluationsstudie wurde der Effekt der aus dem Niederländischen übersetzten Methode „Schildkröte und Affe – Gemeinsam üben, Geschichten zu erzählen“ (Van den Berk-Daemen & Langens, 2015) im Rahmen eines therapeutischen Einsatzes mit Vor- und Nachmessung an 24 deutschsprachigen, regelrecht entwickelten Kindern im Alter zwischen 5;1 und 6;3 Jahren untersucht. Zwölf davon erhielten Intervention mit der Methode, die anderen zwölf bildeten die Kontrollgruppe. In der Interventionsgruppe wurden mit Hilfe des Programms wichtige Makrostrukturelemente der Erzählfähigkeit erarbeitet.

In der Vor- und Nachmessung erzählten alle Kinder dieselbe, ungeübte Bildgeschichte. Dabei wurde festgestellt, dass sich die Erzählleistungen der Kinder der Interventionsgruppe im Gegensatz zu denen der Kontrollgruppe signifikant verbessert haben. Die Leistungen beider Gruppen nach der Intervention waren unterschiedlich hoch, die Differenz war jedoch statistisch nicht signifikant.

Diese Resultate geben einen ersten Aufschluss über die Wirksamkeit der Methode. Es werden noch weitere Studien benötigt, um aussagekräftigere Ergebnisse zu erhalten. Diese sollten über einen längeren Zeitraum, mit einer größeren ProbandInnenanzahl und Kindern mit auffälligen narrativen Fähigkeiten durchgeführt werden.

Abstract: Children with developmental language delay who present with limited story telling abilities form a considerable group which should not be neglected. However, due to the shortage of treatment methods for enhancing narrative skills, or even further, their scientific evidence in the German-speaking region, therapists are facing difficulties when deciding for an appropriate treatment method. The effectiveness of the method „Schildkröte und Affe – Gemeinsam üben, Geschichten zu erzählen“ (Van den Berk-Daemen & Langens, 2015) translated from Dutch to German, was evaluated in an intervention study utilising pre- and post-assessments. 24 German-speaking children with typical language development between the ages 5;1 and 6;3 participated in this study. Twelve of these children were assigned to the control group, while the other twelve children received the intervention according to the investigated method. This method specifically targeted major elements of the macrostructure of narratives. All children told the same, untrained picture story during the pre- and post- assessments. Results showed that the story telling abilities of the participants in the intervention group improved significantly, whereas the control group did not improve significantly. Thus, the performances of both groups differed after the intervention. However, the group difference was not statistically significant.

The results of this research provide first insights about the effectiveness of the method “Schildkröte und Affe”. Further research needs to be undertaken in order to gather more reliable outcomes. Preferably, it would be carried out over a longer period of time, with a higher number of participants and with children presenting with story telling deficits.

Einleitung

Jedes Kind erzählt Geschichten. Jedes Kind sollte Geschichten erzählen können. Doch was, wenn dies nicht der Fall ist? Was, wenn die Fähigkeiten, dies zu tun, eingeschränkt sind? Es ist die Aufgabe der Logopädie/Sprachtherapie, gemeinsam mit und für Menschen Kommunikation zu ermöglichen. Dementsprechend kommen LogopädInnen/SprachtherapeutInnen in ihrem Praxisalltag auch mit dem Themengebiet der narrativen Fähigkeiten in Berührung. Zeigen Kinder hier Auffälligkeiten, können ihre Erzählungen schwer nachvollziehbar, unvollständig oder unverständlich sein (Ketelaars & Embrechts, 2017; Ringmann, 2014; Siegmüller et al., 2012). Das Erzählen stellt jedoch für Kinder ein essenzielles Mittel dar, um Ereignisse in ihrem Alltag ordnen und verarbeiten zu können (Drick, 2017). Dies hat einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung, die soziale Partizipation und den Schulerfolg (Drick, 2017; Manhardt & Rescorla, 2002, nach Ringmann, 2013). So zeigt beispielsweise eine neuseeländische Längsschnittstudie mit einer Dauer von 15 Jahren eine Korrelation zwischen den Erzähl- und den Lesekompetenzen (Suggate et al., 2018). Die Ausprägung der narrativen Fähigkeit stehe demnach in direktem Zusammenhang mit dem Leseverstehen.

Zeigen Kinder keine adäquaten Erzählkompetenzen, sollte frühestmöglich eine Intervention angestrebt werden, um die Entwicklung oder den Erwerb dieser wegweisenden Fähigkeiten zu unterstützen. Eine fehlende Intervention im Kindesalter kann Kommunikationsschwierigkeiten zur Folge haben, die bis ins Erwachsenenalter persistieren und sich nachhaltig auf Aktivitäten und Partizipation auswirken können (Ringmann et al., 2011).

Momentan steht der Logopädie/Sprachtherapie im deutschsprachigen Raum für dieses Störungsbild eine Handvoll Therapieansätze zur Verfügung, wie beispielsweise die „Förderung der kind-

lichen Erzählfähigkeit“ nach Schelten-Cornish (2015) oder der von Siegmüller und Kauschke (2013) entwickelte patholinguistische Ansatz (PLAN). Es handelt sich hierbei um Methoden, die auf unterschiedliche Weise Störungen der Erzählfähigkeit behandeln, worauf im Verlauf noch ausführlicher eingegangen werden soll.

Gegenstand der hier vorgestellten Studie ist die aus dem Niederländischen übersetzte Methode „Schildkröte und Affe – Gemeinsam üben, Geschichten zu erzählen“ (Van den Berk-Daemen & Langens, 2015; Bamberger & Hofacker, 2019), welche eine sinnvolle Ergänzung zu den bereits vorhandenen Therapieansätzen darstellen könnte. Dieses Programm wurde für die Behandlung und Förderung der produktiven Erzählfähigkeit von Kindern zwischen fünf und sechs Jahren konzipiert und in den Niederlanden bereits erfolgreich evaluiert (Van den Berk-Daemen et al., 2015). Es wird dort seit dem Jahr 2015 in logopädischen/sprachtherapeutischen Praxen verwendet.

Narrative Fähigkeiten

Die Fähigkeit, Geschichten erzählen zu können, wird in der Literatur unterschiedlich bezeichnet. Zum einen ist die Rede von narrativen Fähigkeiten oder Erzählfähigkeit, zum anderen von Textgrammatik (Ringmann, 2014). All diese Begriffe beziehen sich jedoch auf dieselben Kompetenzen, die notwendig sind, um Geschichten erzählen zu können. Im weiteren Verlauf werden die Begrifflichkeiten „narrative Fähigkeiten“ oder „Erzählfähigkeit“ verwendet, außerdem wird sich ausschließlich auf die produktiven Fähigkeiten bezogen. Innerhalb der Logopädie/Sprachtherapie fallen diese in den Bereich des Sprachgebrauchs, also der Pragmatik (Kannengieser, 2015).

Laut Ringmann (2013) ist das Erzählen von Geschichten hochgradig geregelt, wobei die zwei wichtigsten Ebenen die Makro- und die Mikrostruktur sind. Beide sind gleichermaßen Gegenstand der Erzählfähigkeit.

KURZBIOGRAFIE

Jule Hofacker, Logopädin (B.Sc.), studierte von 2015 bis 2019 Logopädie an der Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN). Sie absolviert derzeit den Masterstudiengang Clinical Speech and Language Studies am Trinity College Dublin.

Die Makrostruktur kann als äußerer Rahmen der Geschichte bezeichnet werden, wobei dieser aus einem Set globaler Strukturelemente in einer festgelegten Reihenfolge besteht (Ringmann, 2013). Stein und Glenn (1979, nach Ringmann, 2013) benennen Elemente, die prototypisch jede Geschichte enthält: 1. Kulisse (Einführung des Settings und der AktantInnen), 2. Verursachendes Geschehen (Ziel/Problem), 3. Lösungsversuch (Handlung), 4. Konsequenz (Ergebnis, logische Folge der Aktion) und 5. Schluss (z.B. Gedanken und Gefühle der ProtagonistInnen, Reflexion, Moral). Die Mikrostruktur bezeichnet die sprachliche Umsetzung der sinnlogisch strukturierten Geschichte anhand von Wortwahl und Grammatik (Ringmann, 2013; Siegmüller et al., 2012). Hiermit ist die sprachliche Gestaltung des Textes durch kohäsive Mittel gemeint. Diese beinhalten unter anderem die Art, wie Worte im Text miteinander verbunden sind und Sprachteile, welche über Satzgrenzen hinweg syntaktisch oder semantisch aufeinander bezogen sind (Ringmann, 2013). Da die untersuchte Methode „Schildkröte und Affe“ (Van den Berk-Daemen & Langens, 2015) ausschließlich auf die Förderung der Makrostruktur abzielt, wird im Folgenden nicht mehr auf die Mikrostruktur eingegangen.

Sowohl nach Ringmann (2013) als auch nach Ringmann und Siegmüller (2013) sind für den Erwerb der Strukturebenen bestimmte Vorläuferfähigkeiten unabdingbar. So müssen Kinder zunächst neben diversen kognitiven Vorausset-

zungen auch sprachliche Vorbedingungen erfüllen.

Im kognitiven Bereich werden die drei altersgemäß entwickelten Aspekte Weltwissen, Kurzzeitgedächtnis und Theory of Mind benannt. Die sprachlichen Voraussetzungen bestehen aus altersgemäß entwickelten phonologisch-phonetischen, lexikalisch-semantischen und syntaktisch-morphologischen Fähigkeiten (Ringmann, 2013; Ringmann & Siegmüller, 2013).

Erwerb der narrativen Fähigkeiten

Die narrativen Fähigkeiten entwickeln sich im Laufe des Vorschulalters, wobei generelle Tendenzen und Meilensteine zu beobachten sind. Im Allgemeinen findet die Entwicklung jedoch von Kind zu Kind unterschiedlich schnell statt (Ringmann, 2013). Sowohl Ringmann (2013) als auch Siegmüller et al. (2012) und Ringmann und Siegmüller (2013) benennen für den Erwerb narrativer Fähigkeiten die in Tabelle 1 beschriebenen Meilensteine, wobei sie sich auf die jeweils angegebenen Studien beziehen.

Kinder zwischen 5;0 und 6;11 Jahren haben das Grundgerüst für das Erzählen einer Geschichte, also die Komponenten der Makrostruktur erworben oder befinden sich im Erwerbsprozess. Schröder (2010, nach Siegmüller & Ringmann, 2013) benennt, dass von diesem Zeitpunkt an immer wieder auf dieses Grundgerüst zurückgegriffen werden

kann, sodass Erzählungen nicht jedes Mal neu geplant werden müssen. Die Qualität der Geschichten, insbesondere im Hinblick auf die Elemente der Mikrostruktur, verfeinert sich in der weiteren Entwicklung noch (Siegmüller et al., 2012). Hier ist zu erwähnen, dass die Erzählkompetenzen unabhängig vom Geschlecht in vielen Bereichen ähnlich sind (Van der Beek et al., 2013). Im gleichen Zuge wird benannt, dass Mädchen tendenziell eher dazu neigen, längere und geringfügig kohärentere Erzählungen zu produzieren.

Dohmen et al. (2009) heben jedoch hervor, dass es im Allgemeinen nicht möglich sei, spezifische Aussagen über den Erwerbsverlauf kindlicher pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten, wozu auch die narrativen Fähigkeiten zählen, zu tätigen. Dies läge an der mangelnden Vergleichbarkeit bzw. dem fehlenden Vorhandensein deutschsprachiger Studien zur Erforschung des kommunikativen Verhaltens von Kindern.

Innerhalb dieser regelrechten Entwicklung der Erzählfähigkeit kommt es bei manchen Kindern zu Abweichungen. Diese werden im folgenden Unterkapitel näher beschrieben.

Störungen der Makrostruktur

Für den deutschsprachigen Raum liegen keine Prävalenzdaten für Auffälligkeiten der narrativen Fähigkeiten im Kindesalter vor (Ringmann, 2014). Auch in der englischsprachigen Fachliteratur wird auf fehlende Prävalenzdaten im Bereich

der Pragmatik hingewiesen (Ketelaars & Embrechts, 2017). Siegmüller et al. (2012) weisen jedoch darauf hin, dass der Erwerb der Erzählfähigkeit bei Kindern mit einer (spezifischen) Sprachentwicklungsstörung ((S)SES) häufig gestört ist. Die Prävalenz dieser liegt bei acht Prozent aller Kinder ab zwei Jahren (Siegmüller et al., 2012). Hier sind besonders Kinder im Alter von sechs Jahren auffällig. In diesem Alter findet unter anderem die abschließende Entwicklung der Makrostruktur des Erzählverhaltens statt. Zu den oftmals betroffenen Kindern zählen auch jene mit Störungen aus dem Autismus-Spektrum und mit geistigen Behinderungen wie dem Down-Syndrom, Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und solche mit (ehemaligen) Spracherwerbsstörungen (Drick, 2017). Letzteres wurde in einer Studie von Fey et al. (2004) bestätigt. Demnach erzählen Kinder, die im Kindergartenalter mit einer Sprachentwicklungsstörung diagnostiziert wurden und diese überwunden zu haben schienen, in der zweiten und vierten Klasse kürzere und weniger komplexe Geschichten. Diese sind in ihrer allgemeinen Qualität, Struktur und Stil schwächer als die Erzählungen ihrer Altersgenossen ohne Sprachauffälligkeiten in der Vergangenheit. Auffällig sind hierbei auch ehemalige Late Talker, die im Grundschulalter bezüglich der Erzählfähigkeit gemeinhin schlechter abschneiden als Gleichaltrige (Girolametto et al., 2001, nach Ringmann, 2013; Miniscalco et al., 2007). In Tabelle 2 werden mögliche Symptome einer defizitären Makrostruktur dargestellt.

Da die Spontanremissionsquote bei diesem Störungsbild gering ist, sollten betroffene Kinder erkannt und behandelt werden (Manhardt & Rescorla, 2002, nach Ringmann, 2013). Der Logopädie/Sprachtherapie stehen, wie bereits genannt, diverse Ansätze zur Behandlung und Förderung dieser Fähigkeiten zur Verfügung.

Alter	Charakteristika der Erzählung
bis 4;0 Jahre	- Erzählungen in isolierten Äußerungen, die bruchstückhaft zusammengefügt werden (Hausendorf & Quasthoff, 1996, nach Ringmann, 2013)
4;0–5;0 Jahre	- Erzählungen als reine Aneinanderreihung von Handlungen - Ereignisse sind nicht gewichtet - keine Darstellung des Plots (Trabasso & Stein, 1997, nach Ringmann, 2013)
5;0–6;0 Jahre	- Erzählungen werden um das verursachende Geschehen (Problem) ergänzt - Ereignisse werden gewichtet - Elemente der Makrostruktur finden Beachtung (Beginn, AktantInnen und Setting, Ziel/Problem/Thema, Auflösung, Schluss) (Paul, 2007, nach Siegmüller & Ringmann, 2013)
6;0–6;11 Jahre	- basale narrative Fähigkeiten (Elemente der Makrostruktur) sind erworben und werden angewandt (Siegmüller et al., 2012)

Tabelle 1 Übersicht Erwerb der narrativen Fähigkeiten

Therapieansätze

Im deutschsprachigen Raum kann zur Förderung/Behandlung der kindlichen Erzählfähigkeit auf insgesamt einen Förder- und zwei Therapieansätze zurückgegriffen werden (Ringmann, 2014). Ein weiterer Therapieansatz befindet sich derzeit in Bearbeitung und ist noch nicht veröffentlicht (Ringmann, 2014). Der *Dortmunder Förderansatz zur Interaktions- und Narrationsentwicklung* (DO-FINE) nach Quasthoff et al. (2011, nach Ringmann, 2013) dient der Förderung der Erzählfähigkeit in Kindergruppen. Diese Methode ist ausschließlich zur Förderung, nicht zur therapeutischen Behandlung zu verwenden. Bei DO-FINE werden interaktiv, zum Beispiel in alltagsnahen Rollenspielen, grundlegende Erzählfähigkeiten unter anderem metasprachlich erarbeitet (Ringmann, 2013). Als Ansatz für die individuelle Therapie der narrativen Fähigkeiten steht die *Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit* nach Schelten-Cornish (2015) zur Verfügung. Hierbei wird zwischen Kindern unterschieden, die leichte oder schwere Auffälligkeiten zeigen. Um diese Einteilung vornehmen zu können, werden die Kinder vorab mit dem konzeptuellen informellen Diagnoseverfahren untersucht (Schelten-Cornish, 2015). Zur Förderung der Erzählfähigkeit bei leicht auffälligen Kindern beschreibt Schelten-Cornish (2015) einen ganzheitlichen Ansatz, bei dem Eltern oder pädagogische Fachkräfte zur allgemeinen Förderung angeleitet werden (Aktives/Abwartendes Zuhören, Eigene Erzählungen, Nacherzählen). Schwerer betroffene Kinder werden mit einer systematischen Therapie behandelt. Diese ist schrittweise aufgebaut und orientiert sich am physiologischen Spracherwerb des Kindes. Die Methode arbeitet dabei mit visuellen Elementen, um die Makrostrukturelemente zu verdeutlichen („Geschichtenball“), aber auch Mikrostrukturelemente finden Beachtung. In Form eines Handbuches und einer umfangreichen Spiele- und Materialsammlung erhalten TherapeutInnen Unterstützung. Der von Siegmüller und Kauschke (2013)

Symptome einer beeinträchtigten Makrostruktur

- kürzere Erzählungen mit geringerer Äußerungslänge (Boudreau & Hedberg, 1999, nach Ringmann, 2013)
- Erzählungen bleiben auf dem Niveau des reinen Aneinanderreihens oder darunter (mangelnde Hinwendung zu gewichteten Erzählungen) (Siegmüller et al., 2012).
- Erzählungen enthalten irrelevante oder abweichende Informationen (McCabe & Bliss, 2003, nach Ringmann, 2013).
- Die Zahl der vorhandenen Makrostrukturelemente (*Kulisse, Einführung des Settings und der AktantInnen, Verursachendes Geschehen, Lösungsversuch, Konsequenz, Schluss*) innerhalb der Geschichte ist reduziert (Paul, 2007, nach Ringmann, 2013).
- Vor allem die Verwendung des Makrostrukturelements *Verursachendes Geschehen (Ziel/Problem)* ist reduziert (Siegmüller et al., 2012).

Tabelle 2 **Symptome bei auffälligen narrativen Fähigkeiten** (nach Ringmann, 2013)

entwickelte *Patholinguistische Therapieansatz bei Sprachentwicklungsstörungen* (PLAN) ist ebenfalls geeignet für die Behandlung im individuellen Setting. Bestehend aus zwei Unterteilen wird zum einen die Makro- und zum anderen die Mikrostruktur erarbeitet. Während metasprachlich mit Hilfe von Symbolkärtchen sowohl rezeptiv als auch produktiv die Makrostruktur behandelt wird, finden ebenso rezeptive wie produktive Übungen zur Erarbeitung von Elementen der Mikrostruktur durch Inputspezifizierung und Ausagierübungen statt. Der Ansatz nach PLAN wurde von Siegmüller und Ringmann weiterentwickelt zur *Theoriegeleiteten SES-Therapie* (THE-SES). Diese Methode ist bisher nicht veröffentlicht (Ringmann, 2014). THE-SES bedient sich derselben Prinzipien wie PLAN. Zusätzlich bein-

haltet diese Therapie eine vordefinierte Steigerungshierarchie und die methodische Umsetzung der ursprünglichen Behandlung wurde verfeinert (Ringmann, 2014). Für den Ansatz nach THE-SES wurde von Ringmann (2014) eine Therapiestudie in Form einer Einzelfallserie mit sechs Kindern durchgeführt. Diese zeigte erste positive Wirksamkeitshinweise, die für die Verwendung des Therapieansatzes sprechen.

Programm „Schildkröte und Affe“

Bei dem Therapieprogramm „Schildkröte und Affe“ (Van den Berk-Daemen & Langens, 2015; deutsche Übersetzung siehe Bamberger & Hofacker, 2019) handelt es sich um ein Bilderbuch, in welchem die beiden ProtagonistInnen *Schildkröte* und *Affe* mit Hilfe des weisen *Wurms* innerhalb von sechs Geschichten

Methodik „Schildkröte und Affe“

Zielgruppe	5- bis 7-jährige (5;0–6;11) deutschsprachige Kinder mit Auffälligkeiten in der Makrostruktur (Behandlung/Förderung)
Aufbau	Bilderbuch, bestehend aus den Unterteilen: 1. Tipps an Vorlesende 2. Vorstellungsrunde der ProtagonistInnen (<i>Schildkröte, Affe, weiser Wurm</i>) 3. Geschichten (1–5) mit dazugehörigen Aufträgen zu den Elementen Struktur, Einführung der Person, des Ortes und der Zeit 4. Geschichte 6 zum Anwenden der erlernten Fähigkeiten 5. Antwortschlüssel zu den Aufträgen 6. Kopiervorlagen und Urkunde
Arbeitsweise	Fünf separate Geschichten vermitteln die Strukturelemente der Makroebene. In einer sechsten Geschichte können alle erlernten Fähigkeiten angewandt werden.

Tabelle 3 **Globale Übersicht der Methodik** (Van den Berk-Daemen & Langens, 2015)

Abenteuer erleben und die Kinder auf diese Art bei dem Erlernen wichtiger (produktiver) Elemente der Makrostruktur unterstützen. Eine Nutzung durch Bezugspersonen oder andere ExpertInnen (z. B. pädagogische Fachkräfte) zur allgemeinen Förderung der narrativen Fähigkeiten ist möglich. Der Verzicht auf metasprachliche Komponenten hat zur Folge, dass die Zielgruppe um Kinder erweitert wird, die über diese Fähigkeiten aufgrund unterschiedlicher Gegebenheiten nicht verfügen. Tabelle 3 bietet einen globalen Überblick der Methodik.

In jeder Geschichte erleben *Schildkröte und Affe*, in Abstimmung auf die zu erlernenden Strukturelemente, ein Abenteuer. Jede Geschichte hat fünf Seiten, gegliedert in Bild und Text. Die ersten vier Seiten behandeln den Inhalt der Geschichte (Abb. 1, oben), die letzte Seite die abschließenden Aufträge (Abb. 1, unten).

Die Geschichte wird gemeinsam mit dem Kind gelesen, wobei der weise Wurm dem Kind auf jeder Seite Fragen stellt. Am Ende jeder Geschichte gibt es abschließende Aufträge, die auf kindge-

rechte Art das zuvor erlernte Strukturelement festigen sollen.

Die Vorlesenden treten durch den weisen Wurm in Interaktion mit dem Kind. So werden kindgerecht und spielerisch die einzelnen Elemente der Makrostruktur erarbeitet. Die Methode vermittelt diese Strukturelemente implizit und arbeitet nicht metasprachlich. In der Beschreibung der Methode werden keine Angaben über ein bestimmtes zugrundeliegendes Modell gemacht.

Das Ziel vorliegender Untersuchung ist es, einen möglichen Übungseffekt der Methode „Schildkröte und Affe – Gemeinsam üben, Geschichten zu erzählen“ (Van den Berk-Daemen & Langens, 2015) anhand quantitativer Analysen festzustellen. Im Vordergrund der Studie steht folgende Frage: Hat die Intervention mit der Methode „Schildkröte und Affe – Gemeinsam üben, Geschichten zu erzählen“ (Bamberger & Hofacker, 2019; Van den Berk-Daemen & Langens, 2015) einen Effekt auf die narrativen Fähigkeiten von Kindern ohne Beeinträchtigung zwischen fünf und sechs Jahren?

Methode

Im Rahmen eines therapeutischen Einsatzes mit Vor- und Nachmessung wurde ein möglicher Übungseffekt des Therapiebuchs „Schildkröte und Affe“ (Van den Berk-Daemen & Langens, 2015) an deutschsprachigen Kindern ohne Beeinträchtigung im Alter zwischen 5;1 und 6;3 Jahren untersucht.

ProbandInnen

An der Studie nahmen 24 Kinder (8 weiblich, 16 männlich) im Alter von 5;1 bis 6;3 Jahren (durchschnittlich 5;8 Jahre) teil. Alle TeilnehmerInnen waren einsprachig deutsch und regelrecht entwickelt. Ein intaktes Seh- und Hörvermögen, die unauffällige Entwicklung sowie Informationen zum sozioökonomischen Status des Kindes wurden mittels eines eigens erstellten Elternfragebogens sichergestellt. Keines der Kinder befand sich zum Zeitpunkt der Studie in logopädischer/sprachtherapeutischer

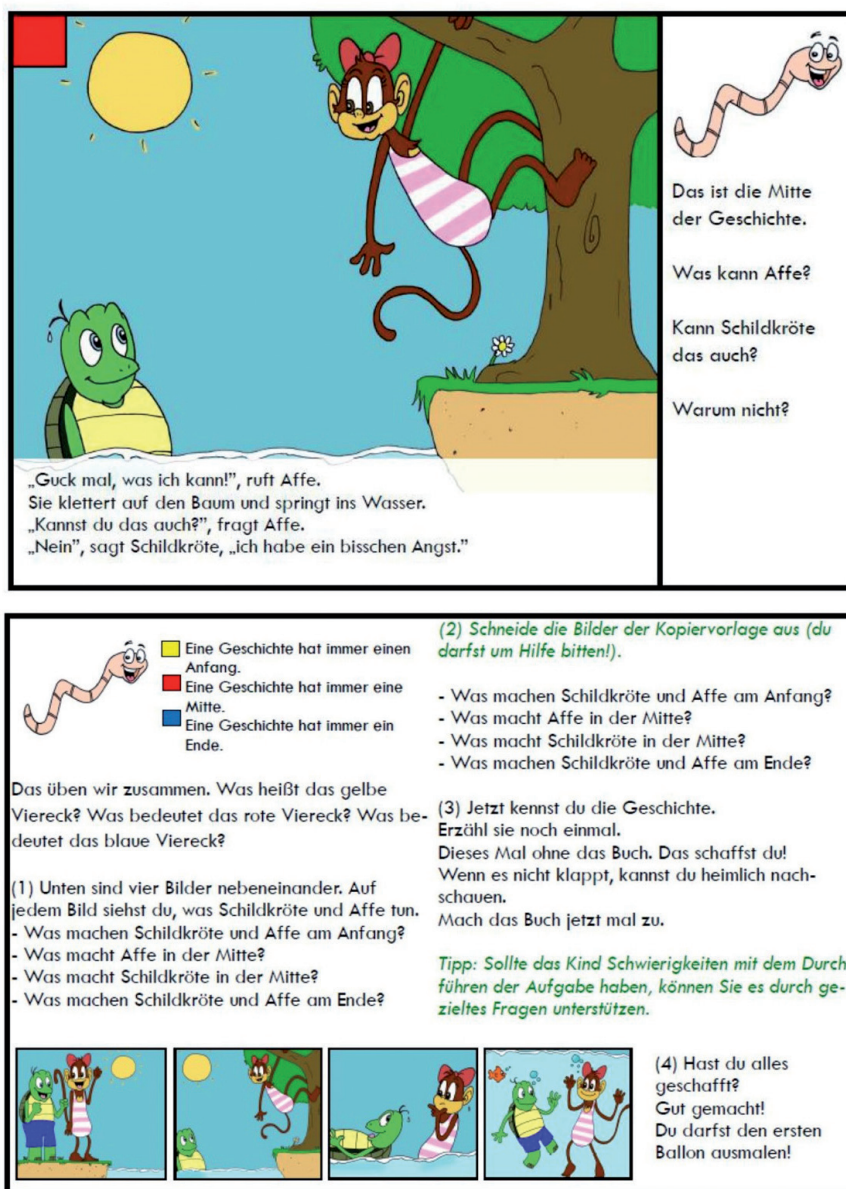


Abbildung 1 Auszug aus „Schildkröte und Affe – Gemeinsam üben, Geschichten zu erzählen“, Geschichte „Schwimmen“ (Bamberger & Hofacker, 2019; Van den Berk-Daemen & Langens, o. D.)

Behandlung oder wurde in der Vergangenheit logopädisch/sprachtherapeutisch begleitet. Die Akquirierung der ProbandInnen erfolgte über insgesamt sechs Kindertagesstätten in Nordrhein-Westfalen. Um eine möglichst ähnliche Zusammenstellung der Interventionsgruppe (IG) und der Kontrollgruppe (KG) gewährleisten zu können, wurde ein Matching durchgeführt. Dies geschah manuell und anonymisiert anhand der Merkmale Alter, Geschlecht, sozioökonomischer Status und des Ergebnisses aus der Eingangsdiagnostik (s. Abschnitt „Ergebnisse“).

Testverfahren

Zur Erhebung der Leistungsstände vor und nach der Interventionsphase wurde der Untertest „Aufbau einer Geschichte“ des *Nijmeegse Pragmatiektests* (Embrechts et al., 2005) verwendet. Dieser Untertest wurde mit Zustimmung der EntwicklerInnen inoffiziell übersetzt und angepasst (Bamberger & Hofacker, 2019). So konnten innerhalb der Studie das Bildmaterial, das Testformular sowie die Bewertungsanleitung als Messinstrument verwendet werden.

Jedes Kind musste anhand des vierteiligen Bildmaterials eine Geschichte erzählen. Diese sollte insgesamt sieben Merkmale enthalten: Einführung der Person (AktantIn), des Ortes, der Zeit, Struktur, Kern/Problem, Handlungskonsequenz/Lösung und Ende. Die Untersucherinnen bewerteten diese dichotom (0 (falsch) oder 1 (richtig)) mit Hilfe der Bewertungsanleitung. Die zu erreichende Gesamtpunktzahl konnte maximal sieben Punkte betragen. Die Aussage des Kindes wurde aufgenommen, anschließend transkribiert und analysiert.

Durchführung

Zu Beginn der Untersuchung wurde zunächst in sieben verschiedenen Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen an 75 Personen ein eigens erstellter Fragebogen ausgeteilt. 32 der Bögen wurden von den Eltern ausgefüllt und an die Untersucherinnen zurückgegeben (Rücklaufquote=43%). So konnten

die Inklusionskriterien (Alter, Muttersprache, Entwicklungsstand) überprüft und schließlich 25 Kinder in die Studie aufgenommen werden. Danach erfolgte bei diesen Kindern eine Vormessung (T0) mit Hilfe des Untertests *Aufbau einer Geschichte* des *Nijmeegse Pragmatiektests* (Embrechts et al., 2005). Von diesen wurden 24 Kinder für die Studie inkludiert. Ein Kind musste aufgrund einer Fehlinformation im Fragebogen exkludiert werden. Mit den in der Vormessung ermittelten Punktwerten und den Kriterien aus dem Fragebogen erfolgte mit den 24 inkludierten Kindern ein Matching, sodass zwei vergleichbare Gruppen gebildet wurden. Zwölf Kinder erhielten Intervention mit der Methode (Interventionsgruppe (IG)), die anderen zwölf formten die Kontrollgruppe (KG), bei denen keine Intervention stattfand. Nach Abschluss der Interventionsphase wurde eine Nachmessung (T1) durchgeführt, wiederum wurde bei allen Kindern derselbe Test wie zu Beginn abgenommen.

Während aller Messzeitpunkte waren beide Untersucherinnen anwesend, wobei jede Untersucherin zwölf der Kinder getestet hat. Beide Messmomente wurden bei dem jeweiligen Kind von derselben Untersucherin durchgeführt.

Beschreibung der Intervention

Kinder, die der Experimentalgruppe zugeteilt wurden, erhielten Intervention mit der deutschen Übersetzung der Methode „Schildkröte und Affe“ (Bamberger & Hofacker, 2019; Van den Berk-Damen & Langens, 2015). Diese Phase dauerte insgesamt drei Wochen (Mai 2019). Jede der Untersucherinnen bekam zu Beginn für den gesamten Zeitraum die Hälfte der Kinder der IG (n=6) zugeteilt. Pro Woche fanden zwei Interventionsstunden à 20 bis 30 Minuten im direkten Einzelkontakt mit dem jeweiligen Kind statt. Dies entspricht der in der Methode benannten Dauer für das Bearbeiten einer Geschichte mit den dazugehörigen Aufträgen. Zwischen den beiden Stunden hatten die Kinder, wenn möglich, immer wenigstens einen Tag Pause. Es gab ins-

gesamt sechs Interventionsstunden für jedes Kind, die immer demselben schematischen Aufbau folgten: Begrüßung, Ablauf der Stunde, Lesen einer Geschichte, Bearbeiten der dazugehörigen Aufträge, Ausmalen der Urkunde und Abschluss. Während dieser Stunde wurde jeweils eine der sechs Geschichten des Buches erarbeitet. In jeder Geschichte wird wenigstens ein Element der Makrostruktur bearbeitet. Zu den Elementen gehörten: Kulisse (Geschichten 3, 4, 5, 6), Verursachendes Geschehen (Geschichten 1-6), Lösungsversuch (Geschichten 1-6), Konsequenz (Geschichten 1-6) und Schluss (Geschichte 1-6). Untersucherin und Kind befanden sich dafür immer in demselben Raum, der durch die betreffende Einrichtung zur Verfügung gestellt wurde.

Die Kinder der KG folgten währenddessen ihrem regulären Alltag in der Kita und Zuhause, wobei sie keine besondere Förderung erhielten.

Analyse

Die mittels des Fragebogens und Tests erhobenen Daten wurden mithilfe verschiedener statistischer Methoden analysiert. Folgendes wurde untersucht: zum einen die Vergleichbarkeit der beiden Gruppen (IG/KG), zum anderen die Testergebnisse zu den verschiedenen Messzeitpunkten. Um die Zusammensetzung der IG und KG vergleichen zu können, wurden diese anhand des Vorkommens der Parameter Alter, Geschlecht, sozioökonomischer Status und des Ergebnisses aus der Eingangsdiagnostik analysiert.

Die in Form von Rohwerten ermittelten Testergebnisse der Kinder wurden quantitativ analysiert. Die Berechnung stützt sich auf den ermittelten p-Wert. Ein signifikanter Unterschied lässt sich ableiten, wenn der p-Wert kleiner ist als 0,05 (Döring & Bortz, 2016). Um einen möglichen Effekt feststellen zu können, wurde Folgendes verglichen:

1. die Testergebnisse der IG zu den Zeitpunkten T0 und T1,
2. die Testergebnisse der KG zu den Zeitpunkten T0 und T1 und

	IG	KG	p-Wert
Ø Alter	5.68	5.75	0,59 (nicht signifikant)
Geschlecht	8 männlich 4 weiblich	8 männlich 4 weiblich	1,00 (nicht signifikant)
sozioökonomischer Status	2 niedrig 5 mittel 5 hoch	2 niedrig 5 mittel 5 hoch	1,00 (nicht signifikant)
Ø Ergebnis T0	1,83	1,83	1,00 (nicht signifikant)

Tabelle 4 **Demografische Daten der ProbandInnen** (IG=Interventionsgruppe, KG=Kontrollgruppe)

3. die Testergebnisse zum Zeitpunkt T1 (Gruppenvergleich IG vs. KG).

Ethik

Die Studie wurde von der Ethikkommission des Fachbereichs Gesundheitswesen (Faculteit Gezondheid, Gedrag en Maatschappij) der Hogeschool van Arnhem en Nijmegen positiv begutachtet. Die Erziehungsberechtigten aller Kinder gaben schriftlich ihr Einverständnis. Außerdem gaben die Kinder ihre mündliche Zustimmung zur Teilnahme. Zu jedem Zeitpunkt der Studie wurden die Richtlinien der Datenschutzbestimmungen der Hochschule eingehalten.

Ergebnisse

Zunächst wurde die Analyse zur Vergleichbarkeit der Gruppen durchgeführt. Dabei wurde festgestellt, dass sich die Zusammensetzung beider in höchstem Maße ähnelte. Die Durchführung eines t-Tests für unabhängige Stichproben mit dem Programm *Microsoft Excel* zeigte keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen für die Variablen Alter, Geschlecht, sozioökonomischer Status und Punktwerte im *Nijmeegse Pragmatiektest* (Embrechts et al., 2005) zum Zeitpunkt T0 (Tab. 4).

Um eine Veränderung innerhalb der erzielten Testergebnisse sichtbar machen zu können, wurden diese zu den verschiedenen Messzeitpunkten mit statistischen Verfahren analysiert. Mithilfe des Programms *Microsoft Excel* wurde zu-

nächst für die Ergebnisse im *Nijmeegse Pragmatiektest* (Embrechts et al., 2005) der IG zu den Zeitpunkten T0 und T1 ein t-Test für abhängige Stichproben durchgeführt. So konnte für die IG zum Zeitpunkt T0 ein Mittelwert von 1,83 ($SD=1,34$; Spannbreite 0-4) und zum Zeitpunkt T1 ein Mittelwert von 3,00 ($SD=1,71$; Spannbreite 0-5) errechnet werden ($p=.006$). Die Kinder der IG erreichen somit in ihrem Erzählverhalten zum zweiten Testzeitpunkt einen signifikant höheren Wert.

Es ergab sich für die KG zum Zeitpunkt T0 ein Mittelwert von 1,83 ($SD=1,47$; Spannbreite 0-4) und zum Zeitpunkt T1 ein Mittelwert von 2,25 ($SD=1,87$; Spannbreite 0-5). Diese Werte unterscheiden sich nicht signifikant (einseitig $p=.121$). Im Gegensatz zu der IG hat sich das Erzählverhalten innerhalb der KG somit statistisch nicht bedeutsam verändert. Zuletzt wurde mit dem Programm *Microsoft Excel* ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt, um die Ergebnisse der beiden Gruppen zum Zeitpunkt T1 miteinander vergleichen zu können. Die Kinder der IG zeigten zum Zeitpunkt T1 einen Mittelwert von 3,00 ($SD=1,71$; Spannbreite 0-5), die der KG einen Mittelwert von 2,25 ($SD=1,87$; Spannbreite 0-5). Das bedeutet, dass sich die Ergebnisse der beiden Gruppen zum Zeitpunkt T1 nicht signifikant voneinander unterscheiden haben ($p=0.158$) (Abb. 2). In Tabelle 5 sind die erzielten Testergebnisse aller ProbandInnen für die Vormessung (T0) und die Nachmessung (T1) aufgeführt.

Diskussion der Ergebnisse

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im internen Gruppenvergleich die Kinder der IG, im Gegensatz zu denen der KG, eine signifikante Verbesserung der Testergebnisse erzielten. Dies deutet darauf hin, dass sich die ProbandInnen der IG aufgrund der Intervention verbessert haben, da beide Gruppen zum Zeitpunkt T0 identische Mittelwerte zeigten. Der Vergleich beider Gruppen zum Zeitpunkt T1 zeigt deskriptiv ebenfalls, dass

ProbandIn	Geschlecht	Alter	T0	T1
IG				
5	w	5.74	2	5
7	m	6.08	3	2
10	m	5.90	0	1
11	m	5.58	3	5
16	w	6.08	1	1
17	w	5.41	3	5
18	m	5.50	1	3
19	m	5.16	4	4
20	w	6.25	3	3
21	m	5.82	1	4
24	m	5.08	1	3
25	m	5.58	0	0
KG				
1	w	5.50	3	3
2	w	5.58	2	1
3	w	5.74	3	5
4	m	5.66	2	5
8	m	6.08	4	4
9	m	5.08	0	1
12	w	6.16	1	0
13	m	5.90	2	2
14	m	6.08	4	4
15	m	5.74	1	1
22	m	5.66	0	0
23	m	5.90	0	1

Tabelle 5 **Übersicht Ergebnisse Vor- und Nachmessung im Nijmeegse Pragmatiektest** (Embrechts et al., 2005).

die Kinder der IG in der Nachmessung einen höheren Mittelwert erzielten. Die Differenz der beiden Mittelwerte ist jedoch nicht bedeutsam (Abb. 2).

Die gezielte Förderung einzelner Komponenten der Makrostruktur mithilfe eines speziell dafür vorgesehenen, kinderfreundlichen Programms ließ erwarten, dass sich Kinder, die damit gefördert werden, im Gegensatz zu denen, die nicht damit gefördert werden, in ihrem Erzählverhalten verbessern. Die statistischen Analysen haben dies bestätigt. Die Kinder der IG haben sich statistisch signifikant in ihrem Erzählverhalten verbessert, die der KG nicht. Aufgrund der Tatsache, dass die IG eine gezielte Intervention und die KG keinerlei Förderung erhielt, wurde außerdem erwartet, dass der letztendliche Unterschied der Mittelwerte zum Zeitpunkt T1 ebenfalls statistisch signifikant sein sollte. Dies war jedoch nicht der Fall. Warum sich die Kinder der KG trotz fehlender Intervention dennoch verbessert haben, kann nur vermutet werden. So konnte nicht kontrolliert werden, ob sich die ProbandInnen der KG durch andere Maßnahmen, wie beispielsweise häufigeres Vorlesen in der Kita und Zuhause oder natürliche Reifeprozesse verbessert haben.

Im Optimalfall hätte die Methode an einer Stichprobe von 310 ProbandInnen evaluiert werden sollen, es konnten jedoch lediglich 24 Kinder in die Untersuchung aufgenommen werden (Döring & Bortz, 2016). Dies entspricht nur ungefähr acht Prozent der optimalen Stichprobengröße. Döring und Bortz (2016) weisen darauf hin, dass die Wahrscheinlichkeit, ein zuverlässiges (statistisch signifikantes) Ergebnis zu erzielen, mit einer Annäherung der ProbandInnenzahl an die optimale Stichprobengröße wächst.

Neben der beschriebenen organisatorischen Einflussgröße gilt es auch externe Faktoren hinsichtlich ihrer Auswirkung auf den Effekt zu berücksichtigen. Diese von außerhalb hinzukommenden Aspekte konnten nicht zwingend kontrolliert

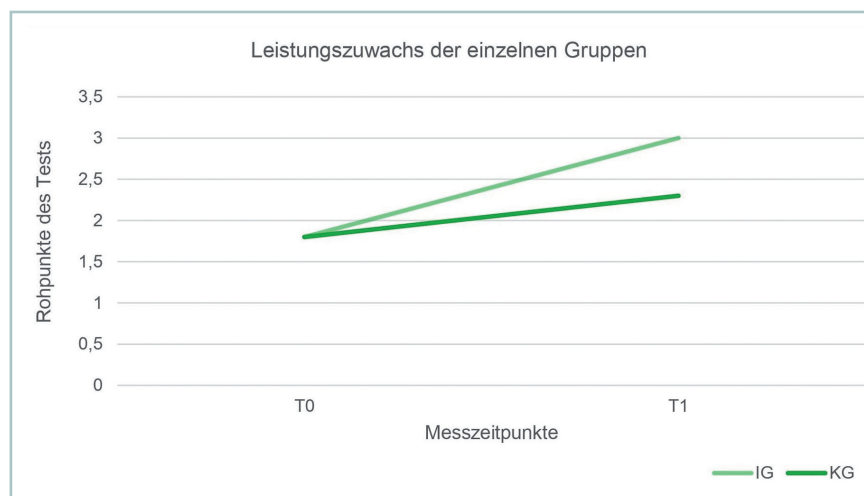


Abbildung 2 Grafische Darstellung des Leistungszuwachses der Interventionsgruppe (IG) und der Kontrollgruppe (KG) im Nijmeegse Pragmatietest (Embrechts et al., 2005)

werden. Für die vorliegende Untersuchung lassen sich hier die Schwerpunktsetzung innerhalb der Kindertagesstätten sowie individuelle innerkindliche Faktoren aufzählen. Zur individuellen Schwerpunktsetzung der einzelnen Einrichtungen zählt bspw. das „Bundesprogramm Sprach-Kita“ oder die Einstellung von ausgebildeten Sprachförderkräften. Von den teilnehmenden Einrichtungen war eine Teil des „Bundesprogramms Sprach-Kita“. Inhalt des Programms ist u. a. die gezielte sprachliche Unterstützung der Kinder durch geschultes Fachpersonal (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2019). Die pädagogischen Fachkräfte dieser Einrichtung sind deshalb sensibilisiert für die Vermittlung sprachlicher Inhalte. In einer weiteren Kindertagesstätte ist eine ausgebildete Sprachförderkraft tätig, welche die pädagogischen Fachkräfte berät und die Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützt. In keiner der Einrichtungen haben die ProbandInnen gezielte, individuelle Sprachförderung erhalten. Demnach kann das Ausmaß dieses zusätzlichen Angebots nicht ausreichend eingeschätzt werden. Dieses Kriterium konnte aus organisatorischen Gründen nicht im Matching berücksichtigt werden. Folglich könnte eine positive

Entwicklung der narrativen Fähigkeiten der ProbandInnen dieser Einrichtungen möglicherweise darauf zurückzuführen sein. Schneider (2018) konstatiert jedoch, dass bisher nur wenige Evaluationsstudien zu Sprachförderprogrammen in Kindergärten durchgeführt wurden. Demnach könne noch keine fundierte Aussage über eine verbesserte Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte und damit einhergehend eine eventuelle Steigerung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder getätigt werden.

Weiterhin könnten auch individuelle innerkindliche Faktoren die Feststellung eines Effekts der Methode beeinflussen. Bei der Evaluation von „Schildkröte und Affe“ sind es die Aspekte der Vertrautheit mit den Untersucherinnen und der natürlichen Reifung. Die Kinder der IG hatten die Möglichkeit, die Untersucherinnen innerhalb der sechs Interventionsstunden besser kennenzulernen und sich an diese zu gewöhnen. Daraus könnte resultiert sein, dass sich diese Kinder während der Nachmessung in der Anwesenheit der Untersucherinnen sicherer gefühlt haben als die ProbandInnen der KG. Die höheren Punktwerte der IG könnten also teilweise darauf zurückzuführen sein.

Auch der Einfluss der natürlichen Reifung sollte Beachtung finden. Jedes der

Kinder befindet sich in einer noch wachsenden, natürlichen sprachlichen Entwicklung. Zurückkommend auf die Altersspanne der Entwicklung narrativer Fähigkeiten, befinden sich die Kinder noch im physiologischen Erwerbsalter (Tab. 1). Es ist somit nicht auszuschließen, dass die festgestellte positive Entwicklung beider Gruppen durch eine gewisse natürliche Reifung bedingt worden sein könnte. Um diesen Faktor kalkulierbarer zu machen, wurde ein Studiendesign mit der KG gewählt. Berücksichtigt man im Gesamtfortschritt der IG auch die natürliche Reifung, so könnte die Differenz der Fortschritte auf andere Faktoren, wozu auch die Methode „Schildkröte und Affe“ zählt, zurückzuführen sein. Hinzu kommt, dass die Gesamtdauer der Intervention nur drei Wochen betrug und es demnach unwahrscheinlich ist, dass in dieser Zeit maßgebliche Entwicklungsfortschritte stattgefunden haben.

Doch nicht nur Aspekte, die von extern hinzukamen, sondern auch diejenigen, die untersuchungsintern auftraten, gilt es zu diskutieren. Wiederum aus zeitlichen Gründen war es nicht möglich, dass beide Untersucherinnen gemeinsam die Interventionsstunden durchführten. Dennoch wurde zur Sicherung der Qualität vorliegender Untersuchung der Inhalt jeder Stunde ausführlich vorbereitet und besprochen. So wurde gewährleistet, dass die Interventionsstunden für jedes Kind nahezu identisch durchgeführt werden konnten.

KURZBIOGRAFIE

Rachel Bamberger, Logopädin (B.Sc.), studierte von 2015 bis 2019 Logopädie an der Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN). Sie absolviert derzeit den Masterstudiengang Lehr- und Forschungslogopädie an der RWTH Aachen und arbeitet als Logopädin in einer Praxis in Köln.

ten. Aufgrund unterschiedlicher kindlicher Bedürfnisse musste der Inhalt des Buches teilweise angepasst werden. Zusätzlich wurde vor allem auf eine der Zielstrukturen, die es zu üben galt, deutlicher eingegangen als es das Programm vorsieht. So wurde die Wichtigkeit der deutlichen Kennzeichnung der Struktur einer Geschichte, bspw. durch die klare Benennung des Endes, hervorgehoben. Vorgenommene Abweichungen wurden jedoch auf jeden einzelnen Probanden/jede einzelne Probandin angewandt, sodass stets dieselben Inhalte vermittelt wurden. Diese Erweiterung könnte eventuell einen Einfluss auf die erbrachten Erzählleistungen der IG gehabt haben.

Noch während der Studie wurde erörtert, warum zuvor genannte Anpassungen vonnöten waren. Vor allem die Tatsache, dass die deutsche Übersetzung des Buches zum ersten Mal mit Kindern erprobt wurde, gab Anlass, bestimmte Formulierungen und Aufgabenstellungen zu überdenken, um diese kindgerechter zu gestalten.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist das Bildmaterial des Tests (Embrechts et al., 2005). Dieses stammt aus dem Jahr 2005 und wurde seitdem nicht mehr überarbeitet. Das hat zur Folge, dass die dargestellte Situation eventuell nicht bei allen ProbandInnen der kindlichen Erlebniswelt entsprach, wodurch sie vielleicht nicht aus all ihren Fähigkeiten schöpfen und dementsprechend nicht die ganze Geschichte verbalisieren konnten. Theoretisch ist das Instrument in der Lage, alle Zielstrukturen in Form von Testitems abzufragen. In der praktischen Durchführung kam jedoch der Verdacht auf, dass vor allem die bildliche Darstellung der Items „Einführung der Zeit“ und „Einführung des Ortes“ womöglich nicht gleichermaßen Anlass geboten haben könnte, um diese Strukturen in der eigenen Geschichte zu verarbeiten. Diese Vermutung kam auf, da bei keinem/keiner der ProbandInnen diese beiden Zielstrukturen Gegenstand der Geschichte waren, weder in der Vor- noch in der Nachmessung.

Schlussfolgerungen und Fazit

Wie bereits dargelegt, konnte innerhalb dieser Studie gezeigt werden, dass die Methode „Schildkröte und Affe“ in der deutschen Übersetzung (Bamberger & Hofacker, 2019; Van den Berk-Daemen & Langens, 2015) zu einer signifikanten Verbesserung der Erzählfähigkeit bei den Kindern der IG führte. Aufgrund des Mangels an wissenschaftlichen Studien zur Generalisierung der Erkenntnisse von Kindern mit regelrechter zu solchen mit auffälliger Entwicklung, kann lediglich eine Aussage über die Tendenz bei der untersuchten Zielgruppe getroffen werden. Der Einsatz des Buches innerhalb der sprachtherapeutischen Intervention sollte von TherapeutInnen unter Abwägung der individuellen Bedürfnisse des Kindes verantwortungsvoll getroffen werden. Diese Beurteilung kann auch getroffen werden, da die Originalmethode aus den Niederlanden dort bereits in der Praxis angewandt wird. Innerhalb einer Pilotstudie wurde der positive Effekt des Programms auf die defizitären narrativen Fähigkeiten Niederländisch sprechender Kinder festgestellt (Van den Berk-Daemen et al., 2015).

Um einen aussagekräftigeren Nachweis über die Methode erbringen zu können, müssen weitere Untersuchungen erfolgen. So könnte im Rahmen von Folgestudien mit einer größeren Stichprobe und Kindern mit Auffälligkeiten innerhalb der Erzählfähigkeit der Effekt des Programms tiefergehend erforscht werden.

Danksagung

Ein herzlicher Dank gilt allen kooperierenden Kitas, den teilnehmenden Kindern und deren Eltern sowie den Beteiligten seitens der Hochschule.

Interessenkonflikt

Die Autorinnen geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Drittmittelförderung

Keine Drittmittelförderung.

Literatur

- Bamberger, R., & Hofacker, J. (2019). *Schildkröte und Affe – Gemeinsam üben, Geschichten zu erzählen: Eine Evaluationsstudie* (Unveröffentlichte Bachelorarbeit). Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2015). *Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. <https://sprach-kitas.fruhe-chancen.de/programm/ueber-das-programm/>
- Dohmen, A., Dewart, H., & Summers, S. (2009). *Das Pragmatische Profil: Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern*. Urban & Fischer.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Human- und Sozialwissenschaften*. Springer.
- Drick, A. (2017). Erzähl' mal was!. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23(9), 40–46.
- Embrechts, M., Mugge, A., & Van Bon, W. (2005). *Nijmeegse Pragmatiek Test*. Harcourt Test Publishers.
- 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 & Hearing Research*, 47(6), 1301–1318.
- Kannengieser, S. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen: Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. Urban & Fischer.
- Ketelaars, M. P., & Embrechts, M. T. J. A. (2017). Pragmatic Language Impairment. In L. Cummings (ed.), *Research in Clinical Pragmatics. Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology* (pp. 29–57). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47489-2_2
- Miniscalco, C., Hagberg, B., Kadesjö, B., Westerlund, M., & Gillberg, C. (2007). Narrative skills, cognitive profiles and neuropsychiatric disorders in 7-8-year-old children with late developing language. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(6), 665–681.
- Ringmann, S. (2013). Therapie der Erzählfähigkeit. In J. Siegmüller, & S. Ringmann (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Schuleingangsphase* (S. 163–187). Urban & Fischer.
- Ringmann, S. (2014). Therapie der Erzählfähigkeit bei Kindern: Eine Einzelfallserie. *Logos*, 22(1), 16–29.
- Ringmann, S., Bartels, H., & Siegmüller, J. (2011). A case of developmental language impairment in adolescence and adulthood. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 37(1), 18–21.
- Ringmann, S., & Siegmüller, J. (2013). Die Beziehung zwischen Satzgrammatik und Erzählfähigkeit im unauffälligen und auffälligen Spracherwerb. *Forschung Sprache*, 1, 36–50.
- Schelten-Cornish, S. (2015). *Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit: Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen*. Schulz-Kirchner.
- Schneider, W. (2018). Nützen Sprachförderprogramme im Kindergarten, und wenn ja, unter welcher Bedingung? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32, 53–74.
- Siegmüller, J., & Kauschke, C. (2013). *Pathologische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*. Urban & Fischer.
- Siegmüller, J., Ringmann, S., Strutzmann, E., Beier, J., & Marschik, P. (2012). Ein Marker für Sprachentwicklungsstörungen im späten Vorschulalter: Die Textproduktion. *Sprache Stimme Gehör*, 36(3), e65–e75.
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82–95.
- Van den Berk-Daemen, L., & Langens, L. (2015). *Doe mee met Schildpad en Aap: samen oefenen met verhalen vertellen* [Schildkröte und Affe – Gemeinsam üben Geschichten zu erzählen]. <https://verhalenoefenboek.nl>
- Van den Berk-Daemen, L., & Langens, L. (o. D.). *Schildkröte und Affe – Gemeinsam üben, Geschichten zu erzählen*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Van den Berk-Daemen, L., Langens, L., De Beer, J., & Diepeveen, S. (2015). *Verhalen Oefenboek – Het prentenboek voor Logopedie. Logopedie*, 87(3), 6–12.
- Van der Beek, B., Kamp Becker, I., & Kauschke, C. (2013). Erzählungen von Mädchen mit Autismus-Spektrum-Störungen: Geschlechts- oder störungsbildspezifische Besonderheiten? In C. W. Glück (Hrsg.), *Fokus Pragmatik: Erwerb – Beeinträchtigung – Intervention* (S. 114–127). ProLog.



Autorinnen

Jule Hofacker & Rachel Bamberger
Markt 30, D-51103 Köln
r.m.bamberger@gmail.com
jule.hofacker@web.de
schildkroeteundaaffe@web.de



DOI dieses Beitrags
(www.doi.org)
10.7345/prolog-2021174

21. - 22.09.2021
auf prentke-romich.de/kongress

PRDC³⁰ ONLINE-KONGRESS

30 Jahre Innovationen in der Unterstützten Kommunikation!

Weitere Infos und Anmeldung unter: www.prentke-romich.de/kongress21