

Erzählen – Eine Aufgabe für Sprachtherapie und Sprachförderung?!

Das Dortmunder Therapiekonzept zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-TINE)

Nitza Katz-Bernstein* & Anja Schröder*

Zusammenfassung

Das Dortmunder Therapiekonzept zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-TINE) basiert auf der interaktiven Erzähltheorie, nach der sowohl Erzähler als auch Zuhörer gleichermaßen an dem Erzählprozess beteiligt sind. Für eine gelungene Entwicklung werden drei Ressourcen angenommen: Der interaktive Prozess, kognitiven Kompetenzen, wie Gedächtnis und Theory of mind-Fähigkeiten sowie sprachliche Fähigkeiten, die für den Erzählprozess notwendig sind. Diese Ressourcen müssen jedoch nicht alle bereits erworben sein, bevor erzählt werden kann, sondern werden zugleich durch die Erzählinteraktion weiter befördert und entwickelt. Mit DO-TINE wird aufgezeigt, wie durch ein kleinschrittiges und sehr systematisches Vorgehen die vorgenannten drei Ressourcen genutzt und gefördert werden können, so dass gerade Kinder mit Spracherwerbsstörungen die Vorläuferfähigkeiten von Erzählen erwerben können.

Schlüsselwörter: Interaktives Erzählen, Ressourcen für den Erzählerwerb, Vorläuferfähigkeiten von Erzählen, Spracherwerbsstörungen, Dortmunder Therapiekonzept



OPEN ACCESS
Originalbeitrag

* Korrespondenz:

Prof. (i. R.) Dr. Nitza Katz-Bernstein,
Technische Universität Dortmund
katprac@bluewin.ch

Dr. Anja Schröder,
anja.schroeder@tu-dortmund.de

Zitation: Katz-Bernstein, N. & Schröder, A. (2017) Erzählen – Eine Aufgabe für Sprachtherapie und Sprachförderung?! Das Dortmunder Therapiekonzept zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-TINE) Sprachtherapie aktuell: Forschung - Wissen - Transfer: Schwerpunktthema: Intensive Sprachtherapie (4): e2017-10; doi: 10.14620/stadbsf71110

1. Einleitung

Wenn Kinder mit Spracherwerbsstörungen Schwierigkeiten im Erzählen zeigen, stellt sich die Frage nach den Ursachen bzw. Barrieren, die den Erzählerwerb blockieren. Wir gehen daher in diesem Artikel von der Perspektive aus, dass der Erzählerwerb von unterschiedlichen Ressourcen gespeist wird, die gleichermaßen Voraussetzung für den Erzählerwerb wie Gegenstand der Erzählförderung sind. Die Forschungsliteratur zeigt, dass immer wieder drei Ressourcen für Erzählen diskutiert werden:

Aufgrund der hier eingenommenen interaktive Perspektive auf Erzählen und Erzählerwerb wird die Interaktion als ein wesentlicher Motor für Erzählen betrachtet, der direkt für die Förderung nutzbar gemacht werden kann (Hausendorf & Quasthoff, 2005, Quasthoff et al., 2011, Schröder, Katz-Bernstein, & Quasthoff, 2014).

Zum zweiten kann Sprache als wesentliche Ressource für Erzählen dienen, weil ja ein Minimum an sprachlichen Fähigkeiten z. B. zur Benennung von Gegenständen, Abläufen/Tätigkeiten oder Personen (Wortschatz) oder zur Herstellung von Zusammenhängen (Grammatik) erworben sein müssten, um erzählen zu können. Um diesen Zusammenhang zu untersuchen, wurden Kinder mit Spracherwerbsstörungen in unterschiedlichen Studien auf ihre Erzählfähigkeiten hin untersucht. Denn diese Probandengruppe zeigt gerade per Definition sprachliche Schwierigkeiten, so dass aus diesen Rückschlüsse auf die Erzählfähigkeiten gezogen werden können (z. B. Schröder, 2010, Ringmann & Siegmüller, 2013).

Die dritte Ressource ist in dem Aufbau und der Nutzung unterschiedlicher Wissenssysteme zu sehen. Dazu gehört Wissen des Erzählers bezüglich des Inhalts des Ereignisses, das verbunden ist mit Handlungsabläufen auf einer rein handlungspraktischen Ebene, die schließlich internalisiert und dadurch zu einem Wissen über alltägliche Handlungsroutinen werden. Dieses Wissen wird als Skriptwissen oder Wissen zu spezifischen Episoden im Gedächtnis gespeichert. Ein zweites Wissenssystem umfasst das Wissen über das Wissen des Zuhörenden und seinen Informationsbedarf, so genannte Theory of Mind-Fähigkeiten. Das Kind muss erst eine

mentale Vorstellung darüber aufbauen, welches Wissen nur ihm selbst und welches auch anderen zur Verfügung steht. Erst durch den Vergleich dieser unterschiedlichen Wissensbestände wird dem Kind deutlich, dass es etwas erlebt hat, das der andere noch nicht kennt (Nelson, 1996). Damit wird das Erlebte erzählenswert.

Diese drei Ressourcen: Handlung / Kognition, Interaktion und Sprache, werden systematisch und kleinschrittig mit dem Dortmunder Therapiekonzept zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-TINE) aufgebaut, so dass mit diesem Therapiekonzept ressourcenorientiert vorgegangen wird, statt ausschließlich direkt an der Erzählung zu arbeiten.

Um diesen Aufbau des Therapiekonzeptes theoretisch und praktisch deutlich werden zu lassen, definieren wir zunächst den hier zugrundeliegenden interaktiven Erzählbegriff, zeigen dann die drei Ressourcen nacheinander in ihrem Einfluss auf Erzählen, den Herausforderungen für Kinder mit Spracherwerbsstörungen und ziehen ein Fazit für das Vorgehen mit DO-TINE. Anschließend stellen wir die Förderangebote von DO-TINE mit praktischen Beispielen vor und schließen mit einem Fazit über bisherige Pilotstudien zu DO-TINE und einem Ausblick auf weitere Untersuchungen.

2. Begriffsbestimmung: Interaktives Erzählen

Im alltäglichen Sprachgebrauch sind Sprecher oftmals semantisch sehr großzügig in der Verwendung des Begriffs „Erzählen“. Auf die Aufforderung „Erzähl mal, wie war dein Wochenende!“ sind die Interaktionspartner sehr flexibel, ob der Antwortende nun im linguistischen Sinne tatsächlich erzählt, oder eher beschreibt, berichtet, schildert etc. Wenn es jedoch im Folgenden um die gezielte und strukturierte Förderung der Erzählfähigkeiten gehen soll, ist diese semantische Großzügigkeit irreführend. Daher werden wir im Folgenden einen für uns leitenden spezifischen Erzählbegriff festlegen und diesen anhand dreier Dimensionen von Quasthoff (2006) strukturieren: Der globalstrukturellen Dimension, der globalsemantischen Dimension und der globalformalen Dimension.

2.1 Globalstrukturelle Dimension

Erzählen wird hier verstanden als ein interaktiver Prozess, der mindestens von zwei Teilnehmenden gestaltet wird (Hausendorf & Quasthoff, 2005). Dabei übernimmt einer der beiden die Rolle des Zuhörenden und der andere die Rolle des Erzählenden. Wir gehen im Folgenden davon aus, dass ein erwachsener kompetenter Sprecher die Rolle des Zuhörenden übernimmt und ein Kind die Rolle des Erzählenden. Das primäre Rederecht (Wald, 1978) übernimmt dabei das erzählende Kind. Jedoch ist es Aufgabe der zuhörenden Person, sich an der Konstruktion des Erzählprozesses zu beteiligen, indem z.

B. Rückfragen gestellt werden, zum Weitererzählen aufgefordert wird oder auch mal ein Modell dafür geboten wird, welche Informationen noch erforderlich sind (über einzelne Demonstrationen). Insbesondere bei Kindern mit noch wenigen Erzählkompetenzen ist das hochgradig erforderlich, damit der Erzählprozess in Gang bleibt und auch erfolgreich bis zum Ende fortgeführt werden kann.

Im Fokus dieser Dimension steht also der gemeinsame abwechselnde Aufbau der Erzählstruktur, die sich über den gesamten Erzählprozess erstreckt und daher über die Satz- oder im Mündlichen die Äußerungsebene hinausgeht und deswegen globalstrukturell genannt wird.

2.2 Globalsemantische Dimension

Erzählt wird immer über einmalige Ereignisse, die eine Besonderheit enthalten, in der Form, dass etwas Unerwartetes (ein Planbruch) geschehen ist. Die Ereignisse liegen also in der Vergangenheit und wurden selbst erlebt oder beobachtet. Ganz wesentlich für Erzählen im Gegensatz zum Berichten ist, dass mit dem Unerwarteten, dem Planbruch, eine emotionale Bewertung einhergeht. Eine wichtige Funktion von Erzählen ist es, diese Emotion an den Zuhörenden zu übermitteln. Erst wenn der Zuhörende diese Emotion mit erfasst, versteht er wirklich das erzählte Ereignis.

Im Fokus dieser Dimension steht der Aufbau der Bedeutung der Geschichte und damit die Übermittlung aller relevanten und nur der relevanten Informationen. Damit der Zuhörende weiß, wie die Informationen miteinander zusammenhängen, ist überdies auch die Strukturierung der Informationen für die Herstellung von Kohärenz notwendig (Quasthoff, 2006).

2.3 Globalformale Dimension

Zur sprachlichen Gestaltung der Erzählung bzw. Erzählbeiträge bedarf es spezifischer für Erzählen relevanter sprachlicher Formen und Mittel. Grundsätzlich werden hier zwei Kategorien für diese unterschieden: sprachliche Mittel zur Markierung der Erzählstruktur und sprachliche Formen zur Herstellung von Zusammenhängen (Kohäsion). Sprachliche Mittel für die Markierung werden eingesetzt, um die zuhörende Person zu orientieren, an welcher Stelle im Erzählverlauf sich der Erzähler/die Erzählerin gerade befindet. Markierungen für den Beginn des Erzählens können sein „Weiß du was?!“ oder „Mir ist ja vielleicht gestern was passiert!“ Sie haben die Funktion inne, den Zuhörer / die Zuhörerin neugierig und aufmerksam auf das werden zu lassen, was im Folgenden erzählt werden soll. Markierungen für den Planbruch können sein „Und dann auf einmal/plötzlich...“ „Aus Versehen...“ Diese Markierungen zeigen dem Zuhörenden an, was die Besonderheit in der Erzählung ist. Markierungen des Abschlusses können explizit sein wie „Na, so ein

Missgeschick passiert mir nicht alle Tage!“, „Das war ja vielleicht ein Ding!“ oder auch implizit, in dem eine Schweigephase folgt, auf die dann mit einem Gespräch oder einer neuen Erzählung angeschlossen werden kann. Sprachliche Formen zur Herstellung von Verbindungen zwischen Informationen können durch Konjunktionen erfolgen wie „und“, „und dann“, „aber“ oder Nebensatz-einleitend durch „als“, „obwohl“, „weil“ usw. Eine andere Möglichkeit ist es Proformen einzusetzen für Personen oder Objekte, die in einer vorangegangenen Äußerung bereits erwähnt wurden, wie „sie“ für „Sabine“ oder „sie“ für „die Kekse“.

Die sprachlichen Mittel und Formen erfüllen also Funktionen die für den Erzählprozess relevant sind, daher tragen sie zum globalen Aufbau der Erzählung bei und werden globale Formen genannt (Quasthoff, 2006).

3. Einflussfaktoren auf den Erzählerwerb

Die vorgenannten Aspekte von Erzählen müssen von einem Kind im Erzählerwerb erkannt und erworben werden, damit es zunehmend kompetent und damit selbstständig an Erzählinteraktionen teilnehmen kann.

Wir gehen im Folgenden davon aus, dass der Erzählerwerb durch drei Ressourcen gespeist wird, die sowohl Voraussetzung als auch Gegenstand der Förderung sind. Wir stellen diese Ressourcen zunächst nacheinander vor, zeigen die Schwierigkeiten von Kindern mit Spracherwerbsstörungen für diese auf und schließen mit Fazit für den Aufbau von DO-TINE, das strikt an diesen Ressourcen orientiert ist.

3.1 Einfluss von Handlung und Kognition auf Erzählen

Der handelnde Umgang mit Objekten der Umwelt ist Ausgangspunkt der kognitiven Entwicklung, wie schon Piaget (1947) für die senso-motorische Phase der Kognitionsentwicklung festgehalten hat. Das Kind lernt über die Auseinandersetzung mit Gegenständen deren Eigenschaften und Verwendungsmöglichkeiten, aber auch den Einsatz in komplexeren Handlungszusammenhängen und Abläufen. Aus dem immer sichereren Umgang mit den Gegenständen erlernt es Handlungs-routinen, die eng mit diesen verbunden sind und alltäglich wieder kehren. Es baut also ein Skriptwissen auf, das es dem Kind erleichtert Handlungen wieder zu erkennen und spontan in der passenden Situation abzurufen (Nelson 1993). Nelson nennt diese Art der gedächtnismäßigen Verankerung generisches Gedächtnis. Davon unterscheidet sie zwei weitere Gedächtnisarten, das episodische und das autobiografische Gedächtnis. Das episodische Gedächtnis beinhaltet spezifische Episoden von Ereignissen, also Varianten von Routinen. Das allgemeine basale Ereigniswissen ist daher Grundlage für das Verstehen und Erinnern von Episoden, wie sie für das Erzählen relevant sind. Denn erzählt wird (wie oben definiert) nicht über Routinen, sondern über Besonderheiten in alltäglichen Abläufen. Das autobiogra-

fische Gedächtnis ist eine spezielle Form des episodischen Gedächtnisses und ermöglicht es Ereignisse ein Leben lang im Gedächtnis zu behalten (Nelson, 1993, 1995, 2006).

Der Aufbau dieser Gedächtnisarten wird durch die Kommunikation über Handlungen und Ereignissen befördert. Die Versprachlichung trägt dabei zur Strukturierung der Handlungsfolgen bei und ermöglicht so eine bessere Verankerung im Gedächtnis (Tomasello, 2002).

Aufgrund dieser Gedächtnisstrukturen kann sich das Kind auf Zeitstufen beziehen, die außerhalb des Hier und Jetzt liegen, also dekontextualisiert erzählen. Das Wissen besonders um die kommunikative Funktion von Sprache (Zollinger, 2000) ermöglicht es dem Kind sich aus der Menge an im Gedächtnis gespeicherten Episoden eine auszusuchen und sich sprachlich auf diese zu beziehen, also ein Thema zu etablieren.

Die Verankerung von Objekt- und Ereigniswissen im Gedächtnis hängt eng mit Theory of Mind-Fähigkeiten zusammen, die für das Erzählen ebenfalls von besonderer Relevanz sind. Gemeint sind damit Fähigkeiten sich den eigenen Wissensbestand bewusst zu machen und zu erkennen, dass andere Personen andere Wissensbestände mental verankert haben. Dies setzt den Versuch voraus, „sich in andere hineinzusetzen, um deren Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle zu verstehen“ (Förstl, 2007, S.4). Erwerbsmotor für die Entwicklung der Theory of Mind-Fähigkeiten ist die Kommunikation mit anderen, weil ein Mensch nur so etwas über die Gedanken und Gefühle anderer erfahren kann (Ferstl, 2007). Das bedeutet für Erzählen also, dass Theory of Mind-Fähigkeiten nicht nur Voraussetzung für Erzählen ist, sondern auch gleichzeitig der Rahmen, in dem diese Fähigkeiten entwickelt werden können. Die Beeinflussung scheint daher wechselseitig zu sein.

Auswirkungen gestörter Theory of Mind-Fähigkeiten auf Diskursproduktionen haben z. B. Loveland und Tunali (1993) anhand einer Untersuchung mit Personen mit Autismusspektrumstörungen beschrieben. Ihre Diskurse wurden als unzusammenhängend (inkohärent), inhaltlich unsortiert oder unvollständig charakterisiert. Das Vorwissen der Zuhörer wurde nicht ausreichend berücksichtigt, so dass die Inhalte z.T. als bizarr oder irrelevant beschrieben wurden und inhaltliche Abschweifungen und abrupte Themenwechsel das Verständnis des globalen Zusammenhangs (der globalen Kohärenz) erschwerten.

Im Rahmen funktionell neuroanatomischer Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass sowohl für die Bewältigung von Theory of Mind-Aufgaben als auch für episodische und autobiografische Inhalte dieselben Hirnareale aktiviert werden (Ferstl, 2007). Gallagher und Frith (2003) schließen daraus, dass die Nutzung eigener

Erfahrungen und kulturell definierter Skripte während der Theory of Mind Bildung relevant sind.

Nach Tomasello (2002) ermöglicht es erst der Erwerb der Sprache Ereignisse begrifflich komplex darzustellen, zu kategorisieren und im Gedächtnis zu verankern. Damit sind die vorgestellten Verankerungsformen über Episoden und Geschichtenstrukturen nur durch die Sprache möglich. Auch Nelson (1996, 2006) nimmt Sprache als Voraussetzung für die Bildung verschiedener Repräsentationen zur Speicherung von Ereigniswissen an. Dabei verläuft der Erwerb über verschiedene Repräsentationsebenen und beginnt zunächst mit einer nichtsprachlichen eher visuellen Organisation und wird zunehmend sprachlich. Dieser Einbezug ermöglicht es dem Kind zunächst ein Ereignis zu verbalisieren und schließlich unterschiedliche Perspektiven (die eigene und die anderer) sowie unterschiedliche Wissensbestände in Erzählungen zu berücksichtigen.

Es kann angenommen werden, dass es gerade für Kinder mit Spracherwerbsstörungen zu Schwierigkeiten im Aufbau dieser sprachbasierten Repräsentationen kommt, weil ihnen sprachliche Fähigkeiten dafür nicht in vollem Umfang zur Verfügung stehen. Die Ordnung und Schematisierung von Ereigniswissen und von Perspektiven anderer könnte also fragmentarisch oder lückenhaft sein, so dass sich Kinder mit Spracherwerbsstörungen diese Informationen seltener in ihre Erzählungen einbeziehen können.

Fazit für die Therapie der Erzählfähigkeiten mit DO-TINE

- Ausgangspunkt der Therapie ist die Handlung
- Aufbau von Skriptwissen durch immer wiederkehrende Handlungsabläufe und gleichzeitige Versprachlichung der Handlung (parallel sprechen)
- erkennen von erwartungswidrigen Abläufen und auch erkennen von Episoden und Aufbau von Episodenwissen
- Dadurch erhält das Kind einen „Überblick“ quasi aus einer Vogelperspektive auf den geübten Handlungsablauf, so dass eine allmähliche (kognitive) Distanzierung von der Handlung stattfinden kann. Diese kognitive Distanzierung wird durch verschiedene, systematisch auf einer aufbauende methodische Schritte in DO-TINE umgesetzt.

3.2 Einfluss von Sprache auf Erzählen

Da Erzählen oben bereits als verbale Tätigkeit definiert wurde, liegt die Annahme nahe, dass sprachliche Fähigkeiten mit Erzählfähigkeiten zusammenhängen. Es ließen sich eine Vielzahl von sprachlichen Fähigkeiten anhand der linguistischen Sprachebenen (phonetisch-phonologisch, semantisch-lexikalisch morphologisch-syntaktisch und pragmatisch-kommunikativ) aufzeigen, die in irgendeiner Weise für Erzählen relevant werden könnten. Diese Vielzahl an sprachlichen Kompetenzen

erscheint uns jedoch für ein gezieltes, strukturiertes Vorgehen in der Therapie der Erzählfähigkeiten nicht zielführend zu sein. Daher werden wir uns im Folgenden nur mit denjenigen sprachlichen Formen und Mitteln befassen, die spezifisch für Erzählen relevant sind. Dazu nutzen wir das Kompetenzmodell von Quasthoff (2006) in modifizierter Form (Schröder, 2010). Demnach lassen sich die Erzählkompetenzen auf zwei Dimensionen strukturieren: der globalsemantischen Dimension und der globalformalen Dimension. Die globalsemantische Dimension umfasst die sprachlichen Fähigkeiten, die notwendig sind, um eine Bedeutung über mehrere Äußerungen hinweg aufzubauen. Relevante Informationen zu einem Ereignis müssen also versprachlicht werden wie z.B. Informationen zum Setting (Wer war da? Wo war das?), Informationen zum unvorhergesehenen Planbruch, Informationen zu ursprünglichen Plänen oder Absichten der Handelnden, bevor es zu dem Planbruch kam, Informationen zu Gefühlen der Handelnden auf den Planbruch, Lösung des mit dem Planbruch einhergehenden Problems uvm. Die Nennung dieser Informationen kann sprachlich unterschiedlich anspruchsvoll sein. Es wird angenommen, dass die Informationen, die nicht der direkten Beobachtung zugänglich sind und einer kognitiven Interpretation bedürfen, wie Absichten, Gedanken, Wissen, Pläne und Gefühle von anderen Personen, komplexerer sprachlicher Strukturen bedürfen als beobachtbare Informationen (wie wer war da?, was war die Lösung).

Beispiel für interpretationsbasierte Informationen:

Die Sabine wusste nicht, dass da Kekse auf dem Stuhl standen.

Beispiel für beobachtbare Informationen:

Die Sabine hat sich auf den Stuhl gesetzt.

Neben den höheren sprachlichen Anforderungen sind für die interpretationsbasierten Informationen, aber auch Theory of Mind-Fähigkeiten erforderlich (siehe oben).

Sechsjährige Kinder mit Spracherwerbsstörungen konnten die beobachtbaren Informationen (besonders die Informationen zu Setting, Planbruch und Auflösung) dann in ähnlicher Häufigkeit nennen wie altersgleiche sprachlich unauffällige Kinder, wenn sie dafür mehr Unterstützung durch die zuhörende Fachperson erhielten, z.B. durch Fragen oder Impulse. Die interpretationsbasierten Informationen wurden hingegen von den Kindern mit Spracherwerbsstörungen nur selten verwendet (Schröder, 2010), altersgleiche sprachlich unauffällige Kinder verwendeten diese häufiger. Indes kann jedoch keine Wirkrichtung festgelegt werden also, ob die seltenere Nennung durch die Komplexität der sprachlichen Strukturen bedingt ist, oder ob die zusätzliche kognitive Anforderung dafür ursächlich ist (Schröder, 2010). Denn die Richtung der Beeinflussung

der Theory of Mind-Fähigkeiten und Sprachfähigkeiten ist bislang noch ungeklärt (de Villiers, 2007).

Die zweite Dimension, die globalformale Dimension, umfasst im Wesentlichen zwei Kategorien sprachlicher Mittel und Formen: solche, die zur Markierung der Erzählstruktur (Markierung des Einstiegs, Markierung des Planbruchs und Markierung der Auflösung) notwendig sind und solche, die für die Herstellung von Verbindungen zwischen Äußerungen notwendig sind, wie z. B. Konnektoren (und, und dann, aber, weil) und Referenzformen (Sabine – sie). Beide Kategorien sprachlicher Formen haben für Erzählen spezifische Funktionen. Die Formen zur Markierung leiten die zuhörende Fachperson, an welcher Stelle im Erzählprozess sie sich gerade befindet und welche Information als Planbruch verstanden werden soll. Die Formen zur Herstellung von Verbindungen (kohäsive Mittel) leiten die zuhörende Fachperson in ihrem Verständnis darüber, wie die semantischen Verbindungen zwischen den Informationen zu verstehen sind, temporal, kausal, adversativ usw. Die Formen tragen also hauptsächlich zur Zuhörerorientierung und Strukturierung des Zuhörerwissens bei.

Sechsjährige Kinder mit Spracherwerbsstörungen verwenden signifikant seltener Referenzformen als gleichaltrige Kinder ohne sprachliche Auffälligkeiten. Formen zur Markierung der Erzählstruktur traten in beiden Kindergruppen nur selten auf, so dass hier zumindest für diese Altersstufe keine Unterschiede ermittelt werden konnten (Schröder, 2010).

Fazit für die Therapie mit DO-TINE:

- kontextbezogene Erweiterung und Verankerung des Wortschatzes insbesondere um relevante Nomen und Verben
- kennen lernen relevanter Informationen zu einem Ereignis durch parallel Sprechen
- Verwendung von relevanten Informationen auf Nachfrage und auch selbstständig
- kennen lernen sprachlicher Formen zur Markierung des Planbruchs (in der Modellerzählung)
- kennen lernen von interpretativen Absichtserklärungen, sowie Reaktionen zur kausalen Erklärung des Vorgangs beim Planbruch
- die sprachliche Distanzierung vom Handlungskontext durch explizit sprachliche Markierung von z. B. Ort, Zeit, Gegenständen und Handelnden
- dekontextualisiertes Verwenden erzählrelevanter Informationen

3.3 Einfluss von Interaktion auf Erzählen

Erzählen findet im oben definierten Sinne in Interaktionen statt. Wir gehen hier von Interaktionen aus, die durch eine erwachsene kompetente zuhörende Person und ein Kind in der Erzählerrolle konzipiert sind.

Beide Interaktionspartner sind maßgeblich an dem Aufbau des Erzählprozesses beteiligt, so dass die Verantwortung für den erfolgreichen Ablauf des Erzählens zunächst beiden Beteiligten zukommt. In besonderer Weise ist natürlich das erzählende Kind in der Pflicht, sein Erlebnis zu versprachlichen, ihm kommt also das „primäre Rederecht“ (Wald 1978) zu. Die kompetente zuhörende Person hat jedoch durch Rückfragen (Wer war denn noch mit im Zoo?), Impulse (Ach, erzähl mal genauer, das interessiert mich!) und ggf. auch Demonstrationen (Ach, wahrscheinlich war auch die Mama dabei, oder?) vielfältige Möglichkeiten das Kind im Erzählprozess zu unterstützen. Dabei sind diese Zuhörerunterstützungen in zweifacher Weise funktional, einerseits sichern sie den erfolgreichen Ablauf der gerade unmittelbar stattfindenden Erzählinteraktion, so dass das Kind über den Erfolg seine Erzählfreude behält. Andererseits ermöglichen es die Zuhörerunterstützungen, wenn sie immer wieder in verschiedenen Erzählinteraktionen zum erfolgreichen Ablauf beitragen, dem Kind zu erkennen, welche Informationen dem Zuhörer zum Verständnis der Geschichte noch fehlten und worauf es daher zukünftig noch achten muss. Damit haben die Zuhörerunterstützungen auch eine wichtige Erwerbsfunktion (Quasthoff & Kern, 2007).

Bereits Studien von Nelson (1993, 1995), Fivush und Fromhoff (1988) zeigen, dass der narrative Stil von Interaktionspartnern (in diesem Fall Müttern) förderlich für das Erinnerungsvermögen von Kindern sein kann. Auch McCabe und Peterson (1997) stellten fest, dass die spätere Informationswiedergabe von Kindern mit spezifischem Unterstützungsverhalten der Interaktionspartner zusammenhängt. Unterstützten die Interaktionspartner beispielsweise mehr faktische Informationen, verwendeten die Kinder in künftigen Erzählungen auch häufiger faktische Informationen. Damit scheint die Versprachlichung der relevanten Informationen einer Geschichte (s. globalsemantische Dimension) durch gezieltes Unterstützungsverhalten der zuhörenden Person der Förderung zugänglich zu sein (Schröder, 2010).

In einer vergleichenden Analyse von sechsjährigen Kindern mit und ohne Spracherwerbsstörungen von Schröder (2010) hat sich gezeigt, dass die erwachsenen Zuhörer ihre interaktive Unterstützung unterschiedlich gestalteten, je nachdem ob sie mit Kindern mit oder ohne Spracherwerbsstörungen erzählten. Die Kinder mit Spracherwerbsstörungen erhielten Zuhörerimpulse mit geringerem Anforderungsniveau, sie zeigten eine geringe pragmatische Angemessenheit in der Bedienung der Zuhörerimpulse und eine geringere inhaltliche Komplexität in den Antworten, so dass weitere Zuhörerfragen notwendig blieben. Damit bleibt für diese Kindergruppe festzuhalten, dass sie zwar situativ die Zuhörerunterstützung nutzen konnten, um an sie

gerichtet Fragen oder Impulse zu beantworten, aber daraus nicht die oben beschriebenen Erwerbsantrieb nutzen können, in künftigen Erzählinteraktionen die erfragten Inhalte selbstständig zu liefern (Schröder, 2010).

Fazit für DO-TINE:

- kleinschrittiger Aufbau von Interaktionen:
- Interaktion zur Herstellung des Handlungskontextes, wie z. B. Zoo, Bauernhof, Kaufladen, Markt, usw. (Was gibt es dort?, Wer lebt dort?)
- Interaktion in den Rollen der Handelnden (Guten Tag! Sie wünschen?)
- Interaktion über die Handlungsabläufe (Was siehst du?), gestützt durch paralleles Sprechen während der Handlung des Kindes
- zunehmend aktive und selbstständige Beteiligung an der Erzählinteraktion, mit immer weniger Zuhörerunterstützung

4. DO-TINE

4.1 Prinzipien

Ausgangsbasis für DO-TINE ist die Handlung. Schrittweise wird eine kognitive Distanzierung von der Handlung vorbereitet, die durch verschiedene methodische Merkmale für das Kind sichtbar wird:

- zunächst wird ein Begleiter eingeführt, der noch ganz mit der Handlung verschmolzen ist und diese beschreibt und kommentiert (siehe dazu Förderangebot 2)
- nächster Schritt der Distanzbildung ist die Einführung eines Beobachters, der von außen auf die Spielhandlung schaut, aber nicht in diese involviert ist. Er beschreibt die wesentlichen Informationen (Basisinformationen) Setting, Planbruch und Auflösung kurz und knapp.
- Darauf folgt eine weitere Distanzierung von der Handlung, nämlich die stückweise Erzählung des Geschehens an drei Wichte. Diese repräsentieren die Erzählstruktur Setting / Planbruch / Auflösung und stellen je eine Frage zu ihrem Strukturelement (siehe Förderangebot 6).
- Als weiteren Distanzierungsschritt bietet die Fachperson eine Modellerzählung zu dem Geschehen an, so dass die räumliche und zeitliche Distanzierung vom Kontext nachvollziehbar wird.
- Abschließend wird die Erzählung dokumentiert in Zeichnungen oder kleinen Erzählbüchern, sodass eine Distanzierung zu der Erzählinteraktion vorbereitet und damit ein Übergang in die Schriftlichkeit gestaltet wird.

Ein weiteres wichtiges Prinzip der Therapie mit DO-TINE ist die Versprachlichung in kommunikativ sinnvollen Interaktionen. Durch die Einführung der oben genannten verschiedenen Figuren (Begleiter, Beobachter, Wichte) wird für das Kind jeweils eine kommunikative Situation

etabliert, in der es sinnvoll erscheint, die genannten Inhalte zu versprachlichen und damit zu üben.

Durch sich wiederholende Rituale der handlungsbegleitenden Strukturierung und Versprachlichung kann das Kind diese Kompetenzen als erzählrelevant erkennen, erwerben und allmählich generalisieren.

4.2 Förderangebote

DO-TINE umfasst insgesamt acht Förderangebote:

1. Ko-Konstruktion des Kontextes
2. Einführung eines „Begleiters“
3. Übergang in die Interaktion, Rollenübernahme
4. Etablierung von Planbruch und Auflösung
5. Einführung des Beobachters
6. Einführung der drei Erzählwichte
7. Modellerzählung durch die Fachperson
8. Dokumentation

Förderangebot 1: Ko-Konstruktion eines Kontextes

Dieser erste Schritt soll als Projekt, über längere Zeit erfolgen. Der Kontext entsteht aus Alltagsgeschehnissen (z. B. Laden, Restaurant, Garage, Arztpraxis oder Friseurladen) und soll vom Kind mitgewählt werden, je nach seinen Interessen und seiner Motivation.

Beispiel: „Wir spielen Markt!“

Mögliche Fragen:

- „Was brauchen wir?“
- „Wo soll das stehen?“
- „Wie nennt man das?“
- „Gemüse oder Früchte?“
- „Wozu braucht man das?“

Förderangebot 2: Einführung eines „Begleiters“

Diese Situations- und Handlungsbegleitende Figur ermöglicht ein „Parallel-Talking“ sowie eine Kommentierung des Geschehens als Vorbereitung auf die Versprachlichung der Abläufe und später auf das Erzählen. Diese Figur des „Begleiters“ kann auch bei besonders zurückhaltenden Kindern als Impulsgeber dienen.

Mögliche Kommentierungen:

„Schau mal, da ist ja, sind ja... Früchte, Gemüse...“ „Es ist ja bunt hier: Groß klein, rund, glatt, stachelig...“ „Ob es wohl heute einen Markt gibt...?“ „Will der wohl alles verkaufen?“

Diese Wiedergabe und Kommentierung von Handlungen findet auf folgende Weise statt:

- Punktuell, parallel, benennend, beschreibend
- Absichten und Affektespiegelnd
- als mutmaßliche Fortsetzung der Handlung (als optionaler Handlungsimpuls)

Dieser „Begleiter“ ermöglicht vor allem Inputs von Wortschatz (z. B. Gegenständen, Tätigkeiten) und pragmatischen Formen (z. B. Absichten und Ziele).

Förderangebot 3: Übergang in die Interaktion, Rollenübernahme

Hier soll eine Rollenübernahme erfolgen. Später wird eine antagonistische Rollenübernahme angeboten, die mit dem Kind auf der Metaebene ausgehandelt und besprochen wird.

- „Was macht man da?“ „Wie, warum?“
- „Was tun / sagen sie? Was brauchen sie dazu? / Wie...?“
- Rollen werden geplant, eingenommen
- Rollen antagonistisch weiterentwickelt (z.B. Käufer-Händler) „Was könnte er antworten? Wie könnte sie darauf reagieren?“ „Oh, ja! Das spielen wir jetzt!“

Durch Demonstration, also Lernen am Modell, werden angemessene sprachliche Formen zur Rolle angeboten und in der Rolle nachgesprochen. Erfahrungsgemäß werden Interaktionen durch dieses Rollenspiel erweitert. Die Handlung erhält dadurch eine Dynamik und manchmal kommt es spontan sogar schon zu einem Planbruch.

Förderangebot 4: „Planbruch“, „Auflösung“

Bei diesem Schritt ist es normalerweise so, dass nun dazu Ideen als gemeinsame Kreation entstehen.

Beispielsweise wie folgt:

- «Heute wäre etwas Komisches passiert»...
- «Wie ist / wäre denn das passiert?»
- «...Was hätten sie dann gemacht?»
- «Also, du meinst es so... gute Idee!»
- (Verlauf nochmals sprachlich wiedergeben)
- «Das spielen wir jetzt!»

Bei der Auflösung:

- Was hätten sie dann gemacht?
- Wie wäre es dann ausgegangen?

Erfahrungsgemäß identifiziert sich das Kind in dieser Phase mit dem Geschehen und ist motiviert Auflösungen selber auszudenken, die dann von der Fachperson gesteuert, dosiert und modifiziert werden können. Sowohl für das Ausdenken eines Planbruchs als auch für die Gestaltung einer Auflösung bedarf es Verhandlungen auf einer Metaebene zwischen Fachperson und Kind. Damit ist gemeint, dass beide über den Verlauf des Spielgeschehens sprechen und sich nicht im Spiel befinden.

Wichtig ist, dass man bei einem einmal ausgewählten Planbruch mit Auflösung bleibt, bis sie unterstützt erzählt und evtl. dokumentiert werden.

Förderangebot 5: Einführung des Beobachters

Durch die Einführung der Figur des Beobachters wird veranschaulicht, dass nun eine zweite Perspektive, eine Außenperspektive, eingeführt wird. Der Beobachter ist nicht am Spielgeschehen beteiligt, sondern schaut von

einer räumlichen Distanz auf das Geschehen. An bestimmten Stellen (nach dem Setting, nach dem Planbruch und nach der Auflösung) wird das Spielgeschehen durch ein akustisches Signal unterbrochen. Die Spielhandlung „friert“ ein und das Kind hört dem Beobachter zu. Der Beobachter versprachlicht das, was unmittelbar zuvor gespielt wurde. Dabei ist es wichtig, dass er die wesentlichen Informationen zu Setting, Planbruch und Auflösung nur kurz und knapp (!) wieder gibt, damit das Kind diese später leicht wieder erkennen und schließlich speichern kann.

Förderangebot 6: Einführung der drei Erzählwichte

Bei diesem Schritt soll, durch gezielt unterstütztes, strukturiertes Erzählen die Erzählstruktur eingeführt werden. Die drei Wichte ORI, TONI und ALFI sollen durch gezieltes Fragen die Erzählstruktur veranschaulichen:

Wicht ORI (steht für Orientierung):

- „Oh, wer waren denn die?“
- „Wo war das?“

Wicht TONI (steht für Tun/ Handeln, Planbruch):

- „Oh, was war denn da los?“
- „Was haben die denn hier gemacht?“
- „Wie ist denn das passiert?“

Wicht ALFI (Steht für Auflösung):

- „So, wie ging es dann zu Ende?“
- „Uh, war das ein Ding, nicht?“

Förderangebot 7: Modellerzählung, Einführung des „uninformierten Zuhörers“,

Bei diesem Schritt soll ein weiterer Loslösungsschritt vom Kontext vollzogen werden. Das Kind soll eine Modellerzählung der gesamten Handlung kennen lernen. Eine „uninformierte Person“ wird eingeführt, z. B. in Form einer während der Handlung schlafenden Puppe, die sich nun für das Geschehen interessiert. Da der Selbstbezug gewährleistet ist, ist die motivationale Involvierung so gut wie gesichert. Das Kind kann die „Uninformiertheit“ und die Notwendigkeit der Orientierung und Involvierung besser nachvollziehen. Die Einführung der Erzählstruktur hat bereits durch den Beobachter (Förderangebot 5) und die Wichte (Förderangebot 6) stattgefunden.

Folgendes wird bei diesem Schritt vorgenommen:

- Strukturiertes Erzählen der gesamten Geschichte, unter ermunterndem Einbezug des Kinders, erfragend / beschreibend / kommentierend / ergänzend
- Theory of Mind (Was muss ich alles erzählen, damit der andere versteht?) „Sollen wir Dir / Ihnen erzählen was gerade passiert ist?“

Dabei vollziehen sich ein allmähliches, sanftes Lösen von der Handlung, sowie eine eigene Beteiligung an gezielten, ersten Erzählerfahrungen.

Förderangebot 8: Dokumentation

Bei diesem Schritt soll das Kind den Übergang zur Schriftlichkeit miterleben und mit nachvollziehen. Es hat sich erwiesen, dass Zeichnungen, Skizzen oder Fotografien des Geschehens sich dazu gut eignen. Sie können beispielsweise in einer eigenen Mappe „chronologisch“, über längere Zeit gesammelt und mit einer Art „Überschrift“ versehen werden (Wie: „Der Unfall im Restaurant“ von Mach, 2014).

Die Art der Dokumentation wird durch den Stand und die Fähigkeiten der Kinder bestimmt:

- Bild von Personen, und / oder Szenen malen,
- diese werden mit „Überschriften“ versehen,
- Beschriftungen und / oder Sprechblasen werden eingefügt, um Gespräche und Kommentare schriftlich zu veranschaulichen,
- Zusammenfassungen auf einer gegenüberliegenden Seite in Stichworten oder erzählend werden, durch die Fachperson erfragt, bestätigt, evtl. durch das Kind diktiert und niedergeschrieben, bis die vollständige Erzählung dokumentiert worden ist. Das Kind erlebt sich als Mitgestalter und Miterzähler, das Heft kann es beliebigen anderen Personen, auch völlig Uninformierten, präsentieren und sie dadurch am Geschehen beteiligen.

5. Fazit und Ausblick

Dieses Konzept basiert auf theoretischen Erkenntnissen eines interdisziplinären Teams, die sich aus mehrjährigen empirischen Erhebungen und Erprobungen ergeben haben (Hausendorf & Quasthoff 2005, Quasthoff et al. 2011). Die genauere Durchdringung des Therapiebedarfs von Kindern mit Spracherwerbsstörungen wurde durch die Arbeit von Schröder (2010) ermöglicht. Die therapeutischen Prinzipien und die didaktischen Schritte basieren auf den Konzepten von Kindern mit Redestörungen (Katz-Bernstein 2003, 2015) und lassen sich auf aktuelle Spieltheorien von Pellegrini (2010) zurückführen. Diese wurden erweitert, modifiziert und neu gestaltet. Erprobung fanden kontinuierlich in verschiedenen Klassen von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache statt (Schröder, Katz-Bernstein, Quasthoff, 2014), aber auch in der Schweiz sowie in Israel.

Wir konnten uns davon überzeugen, dass die handelnde Basis, die interaktive Begleitung und Unterstützung in kontinuierlichen, kontextbezogenen Projekten die motivationale Einbindung der Kinder am besten zu gewährleisten vermag.

Nicht zuletzt berichteten uns Fachpersonen, die die Konzepte durchführten, dass sie durch DO-TINE immer wieder entdeckt hätten, wie interessant und lustvoll die therapeutische Arbeit sich für sie gestalten lässt.

Literatur

Ferstl, E. C. (2007). Theory of Mind und Kommunikation: Zwei Seiten derselben Medaille? In H. Förstl (Hrsg.), *Theory of Mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens*. (S. 67–78). Heidelberg: Springer.

Förstl, H. (2007). Theory of Mind: Anfänge und Ausläufer. In H. Förstl (Hrsg.), *Theory of Mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens*. (S. 4–10). Heidelberg: Springer.

Gallagher, H. L., & Frith C. D. (2003). Functional imaging of "theory of mind". *Trend in Cognitive Science*, 7, 77–83.

Fivush, R., & Fromhoff, F. A. (1988). Style and Structure in Mother-Child Conversations about the Past. *Discourse Processes*, 11, 337–355.

Hausendorf, H., & Quasthoff, U. (2005). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Katz-Bernstein, N. (2003). *Aufbau der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit bei redeflussgestörten Kindern. Ein sprachtherapeutisches Übungskonzept*. (8th ed.). Luzern: Edition SZH.

Katz-Bernstein, N. (2015). *Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie*. (4th ed.). München: Reinhardt.

Loveland, K., & Tunali, B. (1993). Narrative language in autism and the theory of mind hypothesis. A wider perspective. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Hrsg.), *Understanding other minds. Perspectives from autism*. Oxford: Oxford University Press.

McCabe, A., & Peterson, C. (1997). Meaningful "Mistakes". The Systematicity of Children's Connectives in Narrative Discourse and the Social Origins of this Usage about the Past. In S. J. Costerman & A. Fayol (Hrsg.), *Processing interclausal relationships. Studies in Production and Comprehension of Texts*. (S. 139–154). Mahwah: Erlbaum.

Nelson, K. (1993). Ereignisse, Narrationen, Gedächtnis. Was entwickelt sich? In H. Petzold (Hrsg.), *Psychotherapie und Säuglingsforschung. Vol. 1. Frühe Schäden - späte Folgen?* (S. 195–234). Paderborn: Junfermann.

Nelson, K. (1995). *Erinnern und Erzählen - eine Entwicklungsgeschichte*. In H. Petzold (Hrsg.), *Psychotherapie und Säuglingsforschung. Vol. 2. Kraft liebevoller Blicke*. (S. 167–191). Paderborn: Junfermann.

- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2006). Über Erinnerung reden.: Ein soziokultureller Zugang zur Entwicklung des Autobiografisches Gedächtnisses. In H. Welzer & H. J. Markowitsch (Hrsg.), *Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung*. (S. 78–94). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pellegrini, H. D. (Hrsg.). (2010). *The Oxford Handbook of the Development of Play in Human Development*. Oxford: Oxford Library of Psychology, University Press.
- Piaget, J. (1947). *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Quasthoff, U. (2006). Erzählkompetenz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. *Grundschule*, 12, 32–34.
- Quasthoff, U., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lengning, Anke, Schröder, Anja, & Stude, J. (2011). (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch: Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (DO-FINE). Hohengehren: Schneider.
- Quasthoff, U., & Kern, F. (2007). Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stiele auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In H. Hausendorf (Hrsg.), *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. (S. 277–306). Tübingen: Gunter Narr.
- Ringmann, S., & Siegmüller, J. (2013). Die Beziehung zwischen Satzgrammatik und Erzählfähigkeit im unauffälligen und auffälligen Spracherwerb. *dgs Sprachheilarbeit, Forschung Sprache*, 1, 36–50.
- Schröder, A. (2010). *Interaktive Erzählfähigkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder. Eine vergleichende Analyse*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Schröder, A., Katz-Bernstein, N., & Quasthoff, U. (2014). Erzählen: Ein „Spiel für Kinder“, aber kein „Kinderspiel“: Aufbau der Erzählkompetenz mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen anhand des Dortmunder Förderkonzepts zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-FINE). *dgs Sprachheilarbeit, Praxis Sprache*, 59, 229–238.
- Tomasello, M. (2002). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Villiers, J. de. (2007). The interface of Language and Theory of Mind. *Lingua*, 117, 1858–1878.
- Wald, B. (1978). Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In U. Quasthoff (Hrsg.), *Sprachstruktur und Sozialstruktur zur linguistischen Theoriebildung*. (S. 128–157). Königstein: Scriptor.