

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Departement 2, Studiengang Logopädie 1417

Bachelorarbeit

«Erzähl mich schlau!»

Vom Bilderbuch zur narrativen Kompetenz

—

eine Studie zur Überprüfung der Effektivität
hochfrequenten Erzählinputs im Kindergarten.

Eingereicht von:
Sara Rodenkirch
Katharina Wüthrich

Begleitung:
lic. phil. Christina Arn

Eingereicht am:
20. Februar 2017

Abstract

In der Fachliteratur wird zum Ausdruck gebracht, dass das Erzählen von Bilderbuchgeschichten einen positiven Effekt auf die Sprachentwicklung von Kindern hat. In der vorliegenden Arbeit soll überprüft werden, ob ein solcher Effekt durch gesteigerten Input verstärkt werden kann.

Die konkrete Fragestellung lautet:

Hat die Erhöhung der Erzählfrequenz von Bilderbüchern im Kindergarten einen Einfluss auf einzelne Bestandteile der narrativen Kompetenzen der Kinder?

Diese Frage wird in einem Vergleich von Gruppen aus verschiedenen Kindergartenklassen geprüft, von denen die Testgruppe zusätzlichen Input erhält. Anhand Tests mit quantitativer Auswertung wird die Sprachentwicklung im Laufe des Schuljahres festgehalten.

Die Studie zeigt einen statistisch gesicherten, positiven Effekt auf die narrative Kompetenz der Kinder.

Dank

Wir bedanken uns herzlich bei allen Personen, die uns bei der Arbeit unterstützt haben:

Christina Arn hat uns als Mentorin kompetent beraten und stand uns stets als interessierte und engagierte Ansprechperson zur Seite.

Die beteiligten Kindergartenlehrpersonen hiessen uns in den Kindergärten willkommen. Sie erzählten den Kindern unsere Geschichten und stellten uns ihre Räumlichkeiten zur Verfügung, in welchen wir die Tests durchführen konnten.

Die Kindergartenkinder haben sich offen und neugierig auf die Testsituationen mit uns eingelassen.

Kai Hoffmann hat uns kompetent, tatkräftig und geduldig bei der Tabellenkalkulation unterstützt und in Statistikfragen beraten.

Andreas Wüthrich stand uns als Diskussionspartner bei der Resultatbesprechung zur Seite.

Michael Schaer Rodenkirch hat die Arbeit gegengelesen und uns mit wertvollen Verbesserungsvorschlägen beraten.

Paul und Niklas Rodenkirch haben grosse Geduld bewiesen.

Inhalt

1	Einleitung.....	1
1.1	Herleitung Fragestellung.....	1
1.2	Fragestellung und Thesen	2
1.3	Ziel der Arbeit, Eingrenzung des Themas.....	3
2	Methode.....	3
3	Theorie	5
3.1	Erzählfähigkeit	5
3.2	Komponenten der Erzählfähigkeit.....	8
3.2.1	Inhaltliche Vollständigkeit und Wortschatz	8
3.2.2	Kohärenz	9
3.2.3	Kohäsion.....	9
3.2.4	Kohäsionsmittel	10
3.2.4.1	Rekurrenz	10
3.2.4.2	Substitution.....	10
3.2.4.3	Pro-Formen	10
3.2.4.4	Text- und Situationsdeixis	10
3.2.4.5	Ellipse	11
3.2.4.6	Explizite Textverknüpfung	11
3.2.4.7	Tempus.....	11
3.2.4.8	Konnektive.....	11
3.2.4.9	Flexion	11
4	Vorgehen.....	12
4.1	Rahmenbedingungen.....	12
4.2	Beschreibung des Angebots	13
4.3	Auswahl der Tests	14
4.3.1	Testverfahren zur Erhebung des Sprachstands	14
4.3.1.1	Untertest 3: Sternsuche, Bereich Verarbeitungsgeschwindigkeit.....	15
4.3.1.2	Untertest 4: Handlungssequenzen, Bereich Sprachverständnis	15
4.3.1.3	Untertest 5: Fragen zum Text, Bereich Sprachverständnis.....	15
4.3.1.4	Untertest 6: Bildgeschichte, Bereich Sprachproduktion	15
4.3.1.5	Untertest 7: Satzbildung, Bereich Sprachproduktion.....	15
4.3.1.6	Untertest 10: Kunstwörter nachsprechen, Bereich auditive Merkfähigkeit	16
4.3.2	Testverfahren Erzählfähigkeit: inhaltliche Vollständigkeit und Wortschatz	16
4.3.3	Testverfahren im Bereich der Erkennung der Reihenfolge.....	16
4.3.4	Testverfahren im Bereich Kohärenz	17
4.3.5	Testverfahren im Bereich Kohäsion.....	17
4.3.5.1	Rekurrenz	18
4.3.5.2	Substitution.....	18

4.3.5.3	Pro-Formen	18
4.3.5.4	Text- und Situationsdeixis	18
4.3.5.5	Ellipse	19
4.3.5.6	Explizite Textverknüpfung	19
4.3.5.7	Tempus.....	19
4.3.5.8	Konnektive.....	19
4.3.5.9	Flexion	20
4.4	Durchführung der Tests	20
5	Auswertung.....	21
5.1	SET 5-10, Untertests 3, 4, 5, 7 und 10	21
5.1.1	Schwierigkeiten: Untertest 4, Handlungssequenzen	22
5.2	Erzählung Bildergeschichten	22
5.2.1	Inhaltliche Vollständigkeit und Wortschatz	22
5.2.1.1	Schwierigkeiten	22
5.2.2	Erkennung der Reihenfolge	23
5.2.3	Auswertungsverfahren im Bereich Kohärenz	23
5.2.3.1	Schwierigkeiten	24
5.2.4	Auswertungsverfahren im Bereich Kohäsion.....	24
5.2.4.1	Kohäsion und Komplexität.....	25
6	Diskussion der Ergebnisse	26
6.1	SET 5-10, Untertests 3, 4, 5, 7 und 10	26
6.2	Erzählung Bildergeschichten	27
6.2.1	Inhaltliche Vollständigkeit und Wortschatz	27
6.2.2	Auswertung im Bereich der Reihenfolgeerkennung	29
6.2.3	Kohärenz	30
6.2.4	Auswertung im Bereich der Kohäsion und Komplexität.....	32
6.2.4.1	Kohäsionsmittel	34
7	Qualitative Auswertung als Vergleich	35
8	Beantwortung der Forschungsfrage	39
9	Ausblick	39
10	Literaturverzeichnis	41
11	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	43
12	Anhang	44

1 Einleitung

1.1 Herleitung Fragestellung

Das Bilderbuch ist in der Kindergartenarbeit ein vielgebrauchtes Medium für die Sprachförderung. Auch aus den Logopädiezimmern sind Bücher, Bilder und Geschichten kaum wegzudenken. Sie werden also sowohl im Klassen- als auch im Einzelsetting gerne eingesetzt. Dass das Erzählen von Bilderbüchern den Spracherwerb im Kleinkindalter positiv beeinflusst, ist in der Fachliteratur ausgiebig belegt (vgl. Braun und Steiner, 2012; Mayer, 2013; Kannengieser, 2012). Aber welchen Einfluss hat das Bilderbucherzählen auf die Sprache von Kindergartenkindern?

Eine nicht repräsentative Umfrage bei Kindergärtnerinnen in den Kantonen Schaffhausen, Zürich und Aargau (vgl. Anhang 1) hat ergeben, dass ausnahmslos alle der Befragten Geschichten als sprachfördernd betrachten. Sowohl Bilderbücher wie auch Geschichten ohne Bilder geniessen einen hohen Stellenwert im Kindergarten. Umso erstaunlicher ist die aus der Umfrage ermittelte Anzahl erzählter Geschichten. Diese beläuft sich nur auf durchschnittlich sechs bis sieben Bilderbücher pro Schuljahr. Wie viele reine Textgeschichten sie erzählen, konnten die Kindergartenlehrpersonen nicht sagen, da dies häufig spontan geschieht oder Teil eines Rituals ist. Vermutlich ist diese Zahl jedoch höher.

Die Kindergartenlehrpersonen machen sich über beide Arten von Geschichten (rein auditiv vorgetragene oder durch Bilder unterstützte) ihre Gedanken:

«Bilderbücher sind absolut wichtig!»

«Eine erzählte Geschichte ist schon was anderes als der Werbetext im Fernsehen!»

«Geschichten ohne Bilder regen die Phantasie an und fördern die auditiven Fähigkeiten».

«Geschichten ohne Zeichnungen erzeugen innere Bilder. Diese eigenen Bilder sind stärker als diejenigen aus den Büchern».

«Wie viel rein über das Gehör hängenbleibt, ist fraglich».

Alle sind sich einig: Geschichten sind in beiden Formen sinnvoll. Dies wirft die Frage auf, ob eine Erhöhung der Erzählfrequenz von Geschichten zu einer höheren Sprachkompetenz der Kinder führt.

Die vorliegende Bachelorarbeit ist die Weiterführung einer Seminararbeit im Fachbereich Linguistik / Psycholinguistik, die sich bereits mit dem Thema beschäftigt hat. Das in der Seminararbeit dargelegte Forschungsdesign liegt der Bachelorarbeit zugrunde und wird, wo nötig, angepasst. Im Rahmen der Seminararbeit war es nicht möglich, die darin angeregte Studie

durchzuführen. Die Arbeit beschränkte sich auf das Forschungsdesign. Erfolge durch einen zusätzlichen Erzählinput liessen sich in der kurzen Zeitspanne, die zur Verfügung stand, nicht erfassen. Die zusätzlichen Sprachinputs durch das vermehrte Erzählen von Bilderbüchern, deren Wirkung untersucht werden soll, müssen über längere Zeit erfolgen, um Veränderungen in der Sprachkompetenz der Kinder feststellen zu können, allfällige Lernfortschritte sollten fortlaufend überprüft werden. In dieser Bachelorarbeit wird nun die angedachte Studie durchgeführt.

1.2 Fragestellung und Thesen

Aus den oben beschriebenen Überlegungen, Beobachtungen und Erfahrungen lässt sich folgende Forschungsfrage herleiten:

Hat die Erhöhung der Erzählfrequenz von Bilderbüchern im Kindergarten einen Einfluss auf die Sprachkompetenz, spezifisch auf die narrative Kompetenz der Kinder, respektive auf einzelne Bestandteile wie Wortschatz, Kohärenz, oder Kohäsion?

Im Rahmen der Präsentation des Forschungsdesigns wurde eine Erwartungstrendanalyse durchgeführt mit einer Gruppe von 35 Teilnehmenden, bestehend aus Studenten und Studentinnen der Logopädie und Dozentinnen dieses Studiengangs. Das Ergebnis ist eindeutig: über 90 % der Befragten erwarten bessere Fortschritte in der Sprachentwicklung bezüglich die narrativen Kompetenzen bei Kindergartenkindern, wenn diese häufiger Sprachinputs mittels Geschichten erhalten.

Es wurden folgende Thesen aufgestellt:

1. Die Erhöhung der Erzählfrequenz von Bilderbüchern im Kindergarten hat einen positiven Einfluss auf das Sprachverständnis der Kinder
2. Die Erhöhung der Erzählfrequenz von Bilderbüchern im Kindergarten hat einen positiven Einfluss auf den Wortschatz der Kinder.
3. Die Erhöhung der Erzählfrequenz von Bilderbüchern im Kindergarten hat einen positiven Einfluss auf die Kohärenz der narrativen Einheiten der Kinder.
4. Die Erhöhung der Erzählfrequenz von Bilderbüchern im Kindergarten hat einen positiven Einfluss auf die Kohäsion der narrativen Einheiten der Kinder.

1.3 Ziel der Arbeit, Eingrenzung des Themas

Es gibt unzählige Sprachförderprogramme, Sammlungen mit Ausbaukonzepten oder Ideen für spezielle, zeitlich begrenzte Intensivunterrichtsformen (beispielsweise Werkstattunterricht) zu sprachlichen Themen im Kindergarten. Bei den meisten dieser Angebote ist eine zeitintensive Vorbereitung oder gar eine Einarbeitung mittels Fortbildungsangeboten nötig. Wie man der Klasse ein Bilderbuch erzählt, hat jedoch jede Kindergartenlehrperson in der Zeit der Ausbildung gelernt und jede Lehrperson hat wohl verhältnismässig einfach Zugang zu einer Bibliothek. Viele Schulen haben gar eine eigene Bibliothek. Kann ein positiver Einfluss auf die narrativen Kompetenzen der Kinder durch eine erhöhte Erzählfrequenz von Geschichten nachgewiesen werden, handelt es sich bei diesem Input um eine verhältnismässig einfache, mit geringem zeitlichen Aufwand realistisch durchführbare Möglichkeit, Kindergartenkinder in ihrer Sprache zu fördern. Ziel der Arbeit ist es, dies zu überprüfen.

Ausserdem ist von Interesse, ob sich Geschichten, welche mit Bildern unterstützt erzählt werden, wie dies bei Bilderbüchern der Fall ist, als besser geeignet für die Sprachförderung erweisen als erzählte Geschichten ohne Bilder.

Um dies gezielt untersuchen zu können, bedarf es eines Samples von mindestens 30 Kindern, um zuverlässige und gültige Resultate generieren zu können. Die Probanden sollten möglichst ähnliche Voraussetzungen das Lebens- und Bildungsumfeld betreffend haben (vgl. Abschnitt 4.1).

2 Methode

Die Studie erfüllt die Merkmale eines Experiments (vgl. HfH 2013, S. 26). Es wird die Sprachentwicklung - insbesondere hinsichtlich der narrativen Kompetenzen - zweier Gruppen, einer Testgruppe und einer Kontrollgruppe, verglichen. Die Testgruppe erhält während eines Schuljahres zusätzlichen Input durch ein vermehrtes Erzählen von Bilderbüchern, die Kontrollgruppe nicht. Zu Beginn des Schuljahres wird eine Sprachstandserhebung als Pretest durchgeführt, welche am Ende des Schuljahres als Posttest wiederholt wird. Es wird untersucht, ob zwischen den Gruppen ein Unterschied in der Sprachentwicklung erkennbar ist.

Das Experiment orientiert sich an den Vorgaben einer «Design-Based Research» (vgl. Moser, 2015, S. 54 ff.).

- Es orientiert sich an der praktischen Fragestellung nach sinnvoller Sprachförderung im Kindergarten. Es wird nach einer verhältnismässig einfachen, mit möglichst geringem zeitlichem Aufwand realistisch durchführbaren Möglichkeit, Kindergartenkinder in ihrer Sprache zu fördern gesucht und deren Erfolg überprüft.

- Es bezieht sich auf theoretische Elemente aus verschiedenen Studien und aus verschiedenen Teilgebieten, welche die Sprache betreffen. Auf dieses theoretische Wissen gestützt wurde das Projekt ausgearbeitet.
- Durch die Umsetzung im Kindergarten ist der Kontext in der realen Welt gegeben.
- Durch die Zusammenarbeit mit den Kindergartenlehrpersonen wird das Projekt interaktiv durchgeführt.
- Die Testung wird teilweise mittels standardisierten, normierten Tests durchgeführt. Kleinere Tests in höherer Frequenz werden mittels Gesprächsanalyse kategorisiert und quantifiziert. Zwei Texte werden qualitativ besprochen.

Eine potenziell sprachentwicklungsfördernde Wirkung wird anhand verschiedener über das Schuljahr verteilt durchgeführter Tests überprüft und quantitativ ausgewertet. Die ermittelten Werte werden mittels Tabellenkalkulation weiterverarbeitet, Mittelwerte für die einzelnen Testgruppen berechnet und zur Veranschaulichung für verschiedene, ausgewählte Parameter Graphiken generiert. Die beobachteten Effekte werden mit Hilfe statistischer Tests auf ihre Signifikanz geprüft. In den meisten Fällen gelangt dabei der t-Test zur Anwendung, eine einfache Methode, um bei Vorliegen bestimmter Bedingungen (Grundgesamtheiten sind normalverteilt, Testergebnisse sind voneinander unabhängig) zu prüfen, ob die Mittelwerte zweier Stichproben voneinander abweichen (einseitiger und zweiseitiger t-Test). Die Resultate erscheinen in Excel in folgender Form:

Tabelle1 – Ergebnisse t-Test (exemplarisch)

	Variable 1	Variable 2
(1) Mittelwert (der beiden zu vergleichenden Gruppen)	<Wert>	<Wert>
(2) Varianz (der beiden Gruppen)	<Wert>	<Wert>
(3) Beobachtungen (Grösse der Teilstichproben)	<Wert>	<Wert>
(4) Pearson Korrelation (Varianz der Gesamtgruppe)	<Wert>	<Wert>
(5) Hypothetische Differenz der Mittelwerte (H0 (Nullhypothese): «es gibt keinen Unterschied»)	<Wert>	<Wert>
(6) Freiheitsgrade (df)	<Wert>	<Wert>
(7) t-Statistik (T-Wert des Tests)	<Wert>	<Wert>
(8) P(T<=t) einseitig (Signifikanz für einseitigen Test (gerichtete Nullhypothese, die besagt der Mittelwert von Stichprobe 2 ist grösser/kleiner als der Mittelwert von Stichprobe 1)	<Wert>	<Wert>
(9) Kritischer t-Wert bei einseitigem t-Test (T-Wert, der überschritten werden muss, damit H0 im einseitigen Fall abgelehnt werden darf)	<Wert>	<Wert>
(10) P(T<=t) zweiseitig (Signifikanz bei zweiseitigem Test)	<Wert>	<Wert>
(11) Kritischer t-Wert bei zweiseitigem t-Test (T-Wert, der überschritten werden muss, damit H0 im zweiseitigen Fall abgelehnt werden darf.)	<Wert>	<Wert>

Bei der Interpretation der Ergebnisse werden immer nur die Werte (8) und (10) betrachtet. Liegt die Signifikanz unter dem Konfidenzintervall von 0,05, ist die Nullhypothese jeweils zu verwerfen und es muss von einer statistisch signifikanten Abweichung zwischen den Stichproben ausgegangen werden.

Dabei wird bei der Testgruppe unter der Annahme einer grundsätzlichen Verbesserung immer der einseitige t-Test angeschaut, während in der Kontrollgruppe mit dem zweiseitigen t-Test geprüft wird, ob es einen signifikanten Unterschied gibt.

In den wenigen Fällen, in denen die Normalverteilung nicht gegeben ist, gelangt der Mann-Whitney-U-Test zur Anwendung, der mittels eines frei zugänglichen Kalkulators berechnet werden kann. Dieser Test prüft ebenfalls die Signifikanz der Differenz zwischen zwei Mittelwerten (vgl. SSS, o. J.). Die Interpretation der Ergebnisse stimmt mit derjenigen beim t-Test überein.

Die Ergebnisse der separat geführten, sogenannten Abbruchgruppe, (vgl. Kap. 4.1) werden in den Abbildungen zwar dargestellt und diskutiert, die Veränderungen aber nicht statistisch überprüft.

3 Theorie

3.1 Erzählfähigkeit

Erzählen ist nicht dasselbe wie einfach reden. Die Erzählkompetenz ist die Fähigkeit, *«eine narrative Diskurseinheit interaktiv im Gespräch zu platzieren und auf der globalen und lokalen Ebene zu strukturieren und zu beenden, so dass sie funktional angemessen ist und formal den Erwartungen des Zuhörers entspricht»* (Grohnfeldt, 2007, S. 103). Eine Geschichte so zu erzählen, dass sie vom Hörer verstanden wird, setzt voraus, dass Sinn-, Ursachen- und zeitliche Zusammenhänge erfasst und korrekt wiedergegeben werden können. Es muss aus Sinnesindrücken, Erfahrungen, Weltwissen und Gefühlen gefiltert und sortiert und eine zeitliche Abfolge erstellt werden. Dazu sind ein Grundwortschatz, semantisch-lexikalische Fähigkeiten, grammatikalisches Wissen und Handlungswissen Voraussetzung, sie bedingen und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Abb. 1).

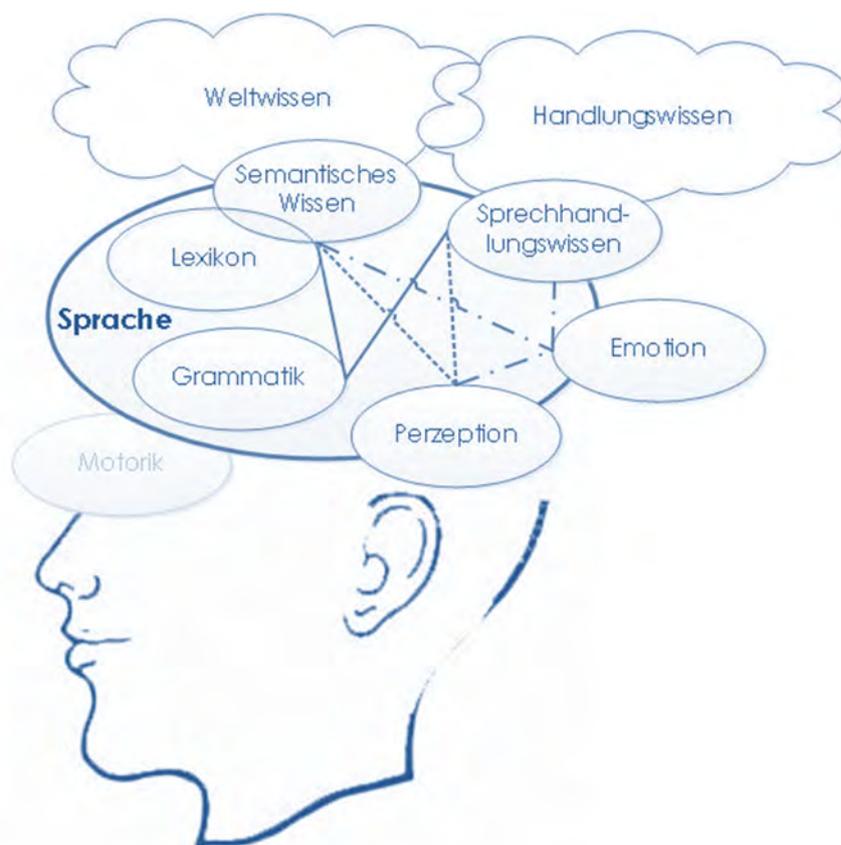


Abbildung 1 – Schema zur Erzählfähigkeit (Rodenkirch, in Anlehnung an Linke et al. 1996, S. 103)

Eine Kommunikation auf der Ebene von Gestik und Mimik findet bereits beim Säugling statt, im Alter von ca. 12 Monaten werden erste Einwortäusserungen produziert, ab 18 Monaten auch Mehrwortäusserungen (vgl. Kannengieser, 2012, S. 152). Bereits diese einfacheren Kommunikationsmethoden dienen dem Kind sich mitzuteilen und seine Bedürfnisse kund zu tun, Erzählungen sind damit aber noch nicht möglich. Eine Erzählung findet auf der Textebene statt, was bedeutet, dass die Geschichte satzübergreifend konstruiert werden muss. Sowohl semantisch als auch grammatikalisch müssen adäquate Verknüpfungen geschaffen werden. Eine Geschichte wird einer inneren Logik folgend aufgebaut und verlangt beim Erzählen die Verknüpfung der Ereignisse zu kausalen und temporalen Ketten in einer bestimmten Reihenfolge. Damit diese Verknüpfungen gelingen, muss das Kind über komplexe sprachliche Strukturen verfügen, wie Koordination, Subordination und bestimmte Verfahren der Anaphorik (Meibauer, 2008, S.169). Synonym zur Erzählfähigkeit findet sich in der Fachliteratur daher auch oft der Begriff der «Textgrammatik» (vgl. Ringmann und Siegmüller, 2013). Es wird davon ausgegangen, dass die muttersprachliche Grammatik im Alter von fünf Jahren beherrscht wird (vgl. Kannengieser, 2012, S.150). Über den Abschluss des Erwerbs der Erzählfähigkeiten herrscht in der Fachliteratur Uneinigkeit. Eine oft erwähnte Annahme geht davon aus, dass der Erwerb der narrativen Kompetenz im Alter von sechs Jahren abgeschlossen sei und danach lediglich Stil und Detailreichtum weiter verbessert würden (vgl. Ringmann und Siegmüller, 2013; Gerlach, 2016), was andererseits auch vehement bestritten wird:

«Dieser Erwerbsprozess ist keinesfalls – wie bei mündlichem Spracherwerb oft unterstellt – mit Schuleintritt abgeschlossen» (Quasthoff, 2009, S.87).

Aus Untersuchungen von Becker geht hervor, dass die Medialität das Erzählen beeinflusst. Bildergeschichten und Phantasiegeschichten werden von Kindern im Kindergarten- und Unterstufenalter ganz unterschiedlich realisiert. Erst ab einem Alter von ungefähr neun Jahren findet eine generelle Anpassung der Erzählformen statt (Becker, 2013, S.193 ff). Diese Diversität in der Realisierung verschiedener Medialitäten wird in Stufenmodellen kaum berücksichtigt, weshalb eine gewisse Skepsis gegenüber solch starren Einteilungen angebracht sein kann (Andresen, 2013, S. 30 ff).

Unabhängig davon, ob es sich bei der Erzählung um eine Alltagsgeschichte mit etwas Erlebtem als Kernaussage handelt, oder um eine fiktionale Geschichte mit Wünschen, Phantasien oder Ideen als Grundlage, verfolgt jede Erzählung ein bestimmtes Ziel. Dies könnte bei einem Vortrag die Vermittlung von Informationen sein, beim Erzählen eines Witzes die Unterhaltung des Gegenübers, bei einer Diskussion das Einbringen der eigenen Meinung. Zu beachten gilt hierbei die von Austin beschriebene Theorie der Sprechakte, nach welcher etwas Gesagtes verschiedenen Sprechakten zugeteilt werden kann: der lokutionäre Akt (was mit dem Gesagten gesagt wird), der illokutionäre Akt (was mit dem Gesagten gemacht wird) und der perlokutionäre Akt (was mit dem Gesagten bewirkt wird) (Austin, 1979, S.7 ff). Je nach verfolgtem Ziel, je nach Kontext und Perspektive können dabei zudem Inferenzen gebildet werden, also Schlussfolgerungen durch unausgesprochene, aber zum Erzählten gehörende Inhalte. Dabei wird aufgezeigt, dass Gesagtes nicht zwingend gleich Gesagtes sein muss, dass nicht Gesagtes eine ebenso grosse Aussagekraft haben kann und dass Sprecher (als Sender), Hörer (als Empfänger) und ein weiterer Hörer (als Beobachter) Gesagtes und nicht Gesagtes unterschiedlich interpretieren können. Involviert sind beim mündlichen Erzählen also immer mindestens zwei Akteure, nämlich der Sprecher und der Zuhörer, die miteinander interagieren. Folglich kann das mündliche Erzählen als pragmatisch-kommunikative Kompetenz betrachtet werden (Meibauer, 2008).

Die Kommunikation zwischen den beiden Erzählungsteilnehmenden kann verbal, nonverbal oder verbal-nonverbal kombiniert geschehen. Gerade beim Erzählen einer Geschichte kann der nonverbale Anteil, bestehend aus Gestik und Mimik, sowie aus prosodischen Merkmalen wie Stimmlage, Sprechtempo, Redefluss und Pausensetzung belebend, spannungserzeugend oder emotionsweckend wirken und verständnisfördernd unterstützen (Becker-Mrotzek, 2009b; Schelten-Cornish, 2008). Ist es die Intention des Sprechers, eine ganz spezifische Reaktion beim Hörer zu erzeugen, so verlangt dies aber nicht nur entsprechende pragmatische, grammatikalische und nonverbale Kompetenzen. Vielmehr steht die hierzu grundlegende Kompetenz des empathischen Perspektivenwechsels im Vordergrund. Erst wenn eine Vorstellung der gemeinsamen Referenz aus der Sicht des Gegenübers besteht, kann eine Anpassung des

Erzählens zur Unterstützung der Gesprächsabsicht vorgenommen werden. Diese «Theory of mind» beginnen Kinder im fünften Lebensjahr zu entwickeln. Bei einer empathischen Gesprächsführung muss das Kind allerdings ein Gesprächsthema komplett aus dem Blickwinkel des Hörers verfolgen können und auf dessen Reaktionen eingehen. Diese basale kommunikative Kompetenz entwickeln Kinder ab dem Alter von ca. sieben Jahren (vgl. Meibauer, 2008; Kannengieser, 2012), was wiederum die Annahme bestärkt, dass der Erzählerwerb nicht mit sechs Jahren abgeschlossen ist.

Die narrative Kompetenz reift sehr langsam heran. Ein gewisses Mass an Weltwissen, eine ausreichende allgemeine Sprachentwicklung und das Kurz- und Langzeitgedächtnis sind die für den Erwerb nötigen Kompetenzen und kognitiven Anforderungen (vgl. Meibauer, 2008; Ringmann, 2013). Die zentrale Rolle der Erzählfähigkeit für die Kinder ist in der Fachliteratur unumstritten. Untersuchungen ergaben, dass pragmatische Kompetenzen zu besserer sozialer Integration führen und in vielerlei Hinsicht eng mit Bildung verknüpft sind (Gerlach, 2016, S. 5). Ergebnisse verschiedener Studien weisen darauf hin, dass

«sich bei Kindern anhand der vorschulischen Erzählfähigkeit voraussagen lässt, wie sich die schulischen Leistungen weiter entwickeln. (...) Insgesamt gelten das im Vorschulalter gezeigte Interesse (...) und die Lust am Bilderbuchlesen als wesentliche Voraussetzungen für den späteren Schulerfolg» (Quasthoff et al., 2013, S. 15).

3.2 Komponenten der Erzählfähigkeit

Eine Geschichte gut erzählen zu können erfordert also weit mehr Kompetenzen als die einfache Beschreibung einer Szene. Neben der Kenntnis des Wortschatzes, der benötigt wird, um die Situation inhaltlich verständlich zu beschreiben muss die Begebenheit zusätzlich systematisch strukturiert werden. Die Einzelheiten der Geschichte müssen geordnet werden, damit eine Weiterentwicklung nachvollziehbar wird (vgl. Schelten-Cornish, 2008, S. 9).

3.2.1 Inhaltliche Vollständigkeit und Wortschatz

«Die Wörter sind die sprachlichen Träger von Inhalten: Sie sind die elementaren Bedeutungseinheiten, die eine Sinnherstellung mittels Sprache ermöglichen» (Kannengieser, 2002, S. 217). Damit eine erzählte Geschichte ohne Missverständnisse nachvollzogen werden kann, muss dem Erzähler ein Mindestmass an aktivem Wortschatz zur Verfügung stehen. Die Akteure müssen eingeführt und die Ausgangssituation muss ausreichend beschrieben, d. h. die wichtigen Komponenten müssen benannt werden. Wird die Hauptperson beispielsweise ohne zugehörige Referenz mit «er» bezeichnet, wird nicht klar, um wen es sich handelt. Der Erzähler setzt beim Zuhörer ein Vorwissen voraus, das nicht unbedingt vorhanden ist.

Grammatikalische Strukturen müssen beherrscht werden, um eine Geschichte erzählen zu können. Bereits um diese grammatikalischen Strukturen überhaupt erwerben zu können, muss das Kind über einen gewissen Wortschatz verfügen. Wortkombinationen führen das syntaktische Prinzip in die Kindersprache ein. Diese werden erst produziert, wenn das Kind einen aktiven Wortschatz von 50 Wörtern erworben hat (vgl. Kannengieser, 2002, S. 150).

3.2.2 Kohärenz

Kohärenz ist der *«semantisch-pragmatische Textzusammenhang, der durch die Auswahl und Anordnung sprachlicher Elemente an die Bedürfnisse bzw. das Vorwissen des Gesprächspartners angepasst wird»* (Grohnfeldt, 2007, S. 166).

Sie bezieht sich auf die Texttiefenstruktur. Texte sind komplex strukturiert, ihre Durchgliederung ist kommunikativ, konzeptionell und thematisch begründet. Eine erzählte Geschichte ist in Teile aufgeteilt, die verschiedene Funktionen erfüllen wie zum Beispiel die Einleitung, welche die nötigen Hintergrundinformationen gibt. Vereinfacht gesagt meint Kohärenz das, was den «roten Faden» einer Geschichte ausmacht. Unterstützt durch das aktive Mitdenken des Zuhörers liefert diese Struktur wichtige Informationen, was das Verständnis erleichtert (vgl. Schelten-Cornish, 2008, S. 9). Sowohl das Produzieren als auch das Verstehen einer kohärenten Geschichte setzt das Wissen über diese Textstruktur voraus (vgl. Linke et al., 1996, S. 225). Erzählungen von Kindern entwickeln sich von zuerst kurzen und wenig zusammenhängenden Textfragmenten ohne globalem Erzählkonzept hin zu strukturierten und differenzierten Erzählungen, die deutlich auf den Hörer und dessen Wissen Bezug nehmen (vgl. Hauser, 2005, S. 104).

Viele Erzählungen enthalten eine Pointe, einen überraschenden Schlusseffekt. Der geistreiche, witzige und unerwartete Sinn der Geschichte steht in der Regel am Ende eines rhetorischen Ablaufs. Die Pointe wird auch als rhetorisches Stilmittel bezeichnet (vgl. Geldschläger, o. J.).

3.2.3 Kohäsion

Während sich die Kohärenz auf den semantisch-pragmatischen Teil einer Erzählung bezieht, also der inhaltliche Teil im Vordergrund steht, bezieht sich die Kohäsion auf die *«Verknüpfung von Sätzen oder Textteilen durch syntaktische, morphologische oder lexikalische Elemente»* (Grohnfeldt, 2007, S. 166), also auf die Oberflächenstruktur eines Textes. Um also nicht nur eine simple Aneinanderreihung von Wörtern zu machen, die zwar durchaus mit Hilfe der Kohärenz etwas verständlich machen könnte, sondern einen Text im Sinne einer in der Grösse nicht eingeschränkten, sinnstiftend zusammenhängenden Spracheinheit, braucht es Mittel, welche die sprachlichen Elemente über die Satzgrenze hinaus verbinden und sie so in einen deutlichen syntaktischen oder auch semantischen Bezug zueinander setzen. Dies sind die Kohäsionsmittel (vgl. Linke et al., 1996, S.215).

3.2.4 Kohäsionsmittel

3.2.4.1 Rekurrenz

Unter Rekurrenz versteht man das Wiederauftreten eines bereits eingeführten Sprachelements, also eines Wortes oder einer grösseren Einheit, die zu einem späteren Zeitpunkt ein- oder mehrmals wiederaufgenommen wird. Diese Rekurrenz kann auch partiell auftreten, also zum Beispiel «der kuschelige Teddybär» → «der Bär» bei einer grösseren Einheit, oder die Verwendung eines Lexems des gleichen Lexemverbandes (Vogelfutter, Futtersuche, füttern) bei einzelnen Wörtern. Rekurrente Elemente haben immer dieselbe Referenz, resp. bei partieller Rekurrenz denselben Referenzbereich wie das ersteingeführte Element. Die partielle Rekurrenz macht die Erzählung für den Zuhörer oder Leser angenehmer und begünstigt die Verständlichkeit, wohingegen eine totale Rekurrenz eher schwerfällig wirkt, wenn sie nicht bewusst als stilistisches Mittel eingesetzt wird (vgl. Linke et al., S. 215f; Schelten-Cornish, 2008).

3.2.4.2 Substitution

In einem Text kann ein Element durch ein ihm inhaltlich naheliegendes Element mit der gleichen aussersprachlichen Referenz wieder eingebracht werden. Dies geschieht in den meisten Fällen durch die Verwendung von Synonymen, Hyper- und Hyponymen und Metaphern (vgl. Linke et al., 1996, S. 216f.). Der Einsatz von Substitution lässt eine Erzählung lebendiger und interessanter wirken, wird in der Kindersprache allerdings selten vorgenommen.

3.2.4.3 Pro-Formen

Vor allem Pronomina werden dazu eingesetzt, bei satzübergreifenden Verbindungen auf ein Bezugselement des sprachlichen Kontexts zu verweisen, welches im Text vorangehend (anaphorisch) oder folgend (kataphorisch) aufgeführt wird. Der Rezipient erhält also quasi eine Anweisung, das entsprechende Bezugselement zu suchen. Als Pro-Formen können auch Adverbien, Pronominaladverbien und Demonstrativpronomina verwendet werden. Pro-Formen selbst sind weitgehend inhaltsleer (ebd., S. 217). Ihr Einsatz macht eine Erzählung aber abwechslungsreicher. Pro-Formen sind ein häufig eingesetztes Kohäsionsmittel.

3.2.4.4 Text- und Situationsdeixis

Mit dem Einsatz von bestimmten und unbestimmten Artikeln wird dem Leser oder Zuhörer vermittelt, ob das dazugehörige Element bereits eingeführt wurde oder nicht. Mit dem unbestimmten Artikel können neue Textelemente aufgenommen werden und der Rezipient weiss, dass er dies noch nicht im Kontext des bisherigen Textes kennen muss. Der bestimmte Artikel hingegen verweist darauf, dass ein Element bereits im Text eingeführt worden ist. Aufgrund dieses «Verweisens» spricht man in diesem Zusammenhang deswegen auch von Textdeixis.

Die Situationsdeixis ermöglicht demzufolge Verweise innerhalb der geschilderten Situation. Ihre Elemente sind häufig Pro-Formen, es können aber auch direkte Artikel situationsdeiktischen Charakter aufweisen (vgl. Linke et al., 1996, S. 218 ff). Schelten-Cornish beschreibt als eine Erweiterung der Situationsdeixis auch den Einsatz sprecherangepasster direkter Rede als mögliches Element (vgl. Schelten-Cornish, 2008, S.11).

3.2.4.5 Ellipse

Eine elliptische Verknüpfung verläuft nach einem ähnlichen Schema wie die Pro-Formen, wobei der eigentliche Verweis auf das Element mit der gleichen Referenz durch eine Auslassung vorgenommen wird. *«Während also bei den Pro-Formen die Suchanweisung durch fehlenden semantischen Gehalt ausgelöst wird, wird sie hier durch fehlendes Wortmaterial bewirkt»* (ebd., S. 221). Ein Beispiel dazu wäre: *«Der Junge möchte Fussball spielen. Die Mutter nicht»*.

3.2.4.6 Explizite Textverknüpfung

Ein metakommunikativer Verweis innerhalb eines Textes, wie zum Beispiel *«siehe oben»* wird als explizite Textverknüpfung bezeichnet. Sie spielt in der kindlichen Erzählung einer Geschichte eigentlich keine Rolle und wird hier nur der Vollständigkeit halber aufgeführt.

3.2.4.7 Tempus

Der Einsatz der jeweiligen Tempi hat nicht in sich eine stark verknüpfende Funktion, sondern fungiert vielmehr als zeitlich sequenzierende Komponente, bringt also eine verständnisfördernde Ordnung in die Abfolge der Ereignisse einer Geschichte.

3.2.4.8 Konnektive

Konjunktionen sind Bindeglieder, welche nicht nur innerhalb eines Satzes, sondern auch zwischen zwei eigenständigen Sätzen zum Einsatz kommen. Der Prototyp *«und»* zeigt in seiner Grundfunktion, dass das Folgende dazugehört, auch wenn es keine sprachlichen oder referentiellen Bezüge gibt. Andere Konjunktionen geben zum Teil noch eine kausale oder temporale Abhängigkeit in der Verbindung an, wie zum Beispiel *«weil»*, *«bis»* oder *«seit»* (vgl. Linke et al.1996; Schelten-Cornish, 2008).

3.2.4.9 Flexion

Die Flexion ist in der Fachliteratur eigentlich nicht als Kohäsionsmittel definiert, sondern eine rein grammatikalische Komponente. In dieser Arbeit wird die Flexion aber als Quasi-Kohäsionsmittel behandelt, da vor allem den Kindern, die den Erwerb der narrativen Kompetenzen noch nicht abgeschlossen haben, die Flexion, welche sie in den einfachen Satzstrukturen bereits beherrschen, mit Zunahme der Komplexität und Länge der Texte häufiger misslingt, was

die korrekte, satzübergreifende Verknüpfung der Elemente verunmöglicht und somit verständnisnehmend wirkt.

4 Vorgehen

4.1 Rahmenbedingungen

Aus sprachlicher Sicht ist der Erwerb der Grundkenntnisse bei Kindergartenkindern gegeben, aber im Hinblick auf die Erzählfähigkeit stehen viele Kinder bei Eintritt in den Kindergarten vor einem grossen Schritt. Gemäss Studie von Boueke befinden sich die Kinder zu diesem Zeitpunkt noch am Anfang des Erwerbs der Erzählfähigkeit (vgl. Boueke et al., 1995, S. 191).

Zudem ist bekannt, dass Bilderbücher geschätzte Thementräger für den Kindergartenunterricht sind (vgl. Kap. 1.1).

Einen Erfolg in der Sprachförderung zu erzielen ist nur möglich, wenn die Förderung regelmässig und über eine längere Zeit hinweg erfolgt. In den Kindergartenklassen soll während einem Schuljahr einmal pro Woche eine Geschichte erzählt werden. Das Erzählen der Geschichten übernehmen die Kindergartenlehrpersonen. Damit in allen Klassen mit den gleichen Geschichten gearbeitet wird, werden ihnen diese zur Verfügung gestellt.

Dass den verschiedenen Klassen die Geschichten unter identischen Bedingungen präsentiert werden, ist nicht realistisch. Die Kindergartenlehrpersonen sind unterschiedliche Charaktere mit unterschiedlichen Stilen und Stimmen. Damit können sie unterschiedliche Stimmungen schaffen, unterschiedlich deutlich und in unterschiedlichem Tempo erzählen, durch Betonung andere Schwerpunkte setzen usw. Da die Kindergartenlehrpersonen jedoch entsprechend geschult sind und viel Erfahrung mit Kindern haben, sind diese Unterschiede zu akzeptieren.

Es werden vier Kindergartenklassen in die Untersuchung einbezogen, möglichst aus der gleichen Gemeinde. Kommen die Versuchsgruppen ausschliesslich aus einer Gemeinde, wird das Risiko einer Verfälschung der Ergebnisse durch «äussere Einflüsse» minimiert. Die lokalen Gepflogenheiten der Schulgemeinde und Schulleitung sind für alle Probanden dieselben, sie haben die gleichen Freizeitangebote im Ort, besuchen die gleichen Schulprojekte und werden mit denselben Lehrmitteln unterrichtet. Es bestehen grosse Unterschiede in der Förderung durch die Eltern. Dieser Aspekt wird durch die Anzahl an Probanden jedoch relativiert.

Leider war es nicht möglich, vier Kindergartenklassen aus der gleichen Gemeinde für die Mitarbeit zu gewinnen. Da eine Klasse aufgrund von Krankheit der Lehrperson kurzfristig aussteigen musste, wurde das Experiment mit einer Klasse aus einer zweiten Gemeinde durchgeführt. Die strukturellen Rahmenbedingungen der Klassen, wie z. B. Lehrplan, Begleitung durch eine schulische Heilpädagogin, Klassengrösse und der Anteil mehrsprachiger Kinder weisen eine sehr hohe Ähnlichkeit auf, so dass ein Vergleich möglich ist.

Eine Klasse bildet die Kontrollgruppe. Diese Klasse bekommt also kein spezielles Programm, sondern nimmt nur an den Tests teil und liefert somit die Vergleichswerte. Die anderen Klassen, die Testgruppe, erhalten je eine «Geschichtenkiste», in welcher es für jede Schulwoche eine Geschichte hat. Bei zwei Klassen der Testgruppe sind die Geschichte Bilderbücher, bei einer Klasse Geschichten ohne Bilder.

In diesem Punkt musste ebenfalls vom ursprünglichen Design abgewichen werden. Der Kindergartenlehrperson der Testgruppe mit reinen Textgeschichten war es nicht möglich, die Geschichten regelmässig zu erzählen. Somit konnte der Unterschied zwischen Bilderbüchern und reinen Textgeschichten nicht wie vorgesehen berücksichtigt werden. Die entsprechende Versuchsgruppe wird deshalb als separate Gruppe unter der Kennzeichnung «Abbruchgruppe» geführt. Der Kontrollgruppe kann sie nicht zugeordnet werden, da sie, wenn auch nicht regelmässig, so doch ein gewisses Mass an zusätzlicher Förderung durch Geschichten erhalten hat.

Untersucht wird die Sprachentwicklung der Kinder mit der Muttersprache Schweizerdeutsch. Kinder mit einer anderen Muttersprache oder mit diagnostizierten Auffälligkeiten im Spracherwerb werden nicht berücksichtigt.

Es sollen insgesamt ungefähr gleichviele Kinder aus dem 1. Kindergartenjahr und dem 2. Kindergartenjahr untersucht werden. Pro Kindergarten wird mit ungefähr 10 Kindern gerechnet, die den Kriterien entsprechen.

Bei der Testgruppe und der Kontrollgruppe stimmt dieses Verhältnis. Bei der Klasse, welche reine Textgeschichten erhalten hat, konnten allerdings ausschliesslich Kinder aus dem 2. Kindergartenjahr getestet werden. Dies ist ein weiterer Grund, weshalb diese Gruppe separat behandelt wird, da die Bedingungen auch in diesem Punkt mit den übrigen Klassen nicht direkt vergleichbar sind.

Die Eltern der einbezogenen Kindergartenkinder werden mit einem zu Beginn des Schuljahres verschickten Brief rechtzeitig informiert. Darin wird das Projekt kurz vorgestellt und die Eltern werden um ihr Einverständnis gebeten, die Tests durchführen und Tonaufnahmen machen zu dürfen, gebeten (vgl. Anhänge 2 und 3).

4.2 Beschreibung des Angebots

Die Testgruppe erhält eine «Geschichtenkiste», welche für jede Schulwoche eine Geschichte enthält. Mit dem Format «Geschichtenkiste» lässt sich das ganze Projekt als eigenständiges Ritual in den Kindergartenalltag integrieren, ohne dass auf Themen oder laufende Projekte der jeweiligen Klasse Rücksicht genommen werden muss und ohne grossen Aufwand für die Lehrperson (vgl. Anhang 4). So haben auch alle Klassen die gleichen Geschichten in der Kiste. Das Erzählritual kann zum Beispiel als Wocheneinstieg oder -ausklang genutzt werden. Die Geschichten werden in Länge und Inhalt dem Verlauf des Schuljahres angepasst, das heisst

es werden zu Beginn kürzere und einfachere Geschichten sein und in der Anforderung an die Hörer im Lauf des Schuljahres steigen. Auch werden die Jahreszeiten berücksichtigt und selbstverständlich die «Stresswochen», so dass zum Beispiel in der Woche vor Weihnachten oder bei Projekttagen die Geschichten nur sehr kurz sind oder auch einmal entfallen.

Den Kindern wird die Geschichte erzählt und die dazugehörigen Bilder werden gezeigt. Es muss sichergestellt sein, dass jedes Kind gute Sicht auf die Bilder hat und genügend Zeit für das Betrachten bekommt. Beim Zeigen der Bilder wird auf ein Hinweisen auf zusätzliche Details verzichtet (also nicht «*schaut, da steht ein Fuchs*», wenn dieser in der Geschichte nicht explizit erwähnt wird). Fragen der Kinder werden beantwortet, auch wenn diese nur das Bild und nicht den textlichen Inhalt betreffen (zum Beispiel «*was ist denn das für ein Tier?*»).

Die Geschichten werden in schweizerdeutscher Sprache erzählt. Eine Geschichte vorlesen impliziert zwar die textgetreue und somit hochdeutsch gesprochene Vermittlung der Geschichte. In den deutsch-schweizer Kindergärten ist – im Kanton Zürich seit 2012 obligatorisch – die Unterrichtssprache jedoch in der Regel Schweizerdeutsch und Bilderbücher und Textgeschichten werden erzählt und nicht im eigentlichen Sinne vorgelesen. Aus diesem Grund werden die Kindergartenlehrpersonen instruiert, die Geschichten in schweizerdeutscher Sprache zu erzählen.

4.3 Auswahl der Tests

4.3.1 Testverfahren zur Erhebung des Sprachstands

Um die sprachliche Entwicklung der Kinder messen und vergleichen zu können, braucht es eine Sprachstandserhebung zu Beginn und am Ende des Schuljahres, in welchem das Projekt läuft. Diese muss für das vorliegende Projekt nicht vollumfänglich sein.

Es wurden die für die Studie passenden Untertests aus dem bewährten Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10) von Franz Petermann verwendet (Petermann, 2010, SET 5-10).

Die Sprachstandserhebung beschränkt sich auf die Untertests für die Bereiche Sprachverständnis (Untertests 4 und 5) Sprachproduktion (Untertests 6 und 7), Verarbeitungsgeschwindigkeit (Untertest 3) und auditive Merkfähigkeit (Untertest 10).

Da die Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von besonderem Interesse ist, wird dort ein Schwerpunkt gesetzt.

Diejenigen Untertests des SET 5-10, welche den Wortschatz, semantische Relationen (insbesondere die Kategorienbildung) und Morphologie untersuchen, wurden nicht durchgeführt. In der Förderung durch Geschichten werden diese Bereiche nicht explizit geübt. Es sind somit keine Unterschiede zwischen der Testgruppe und Kontrollgruppe in der Entwicklung dieser Bereiche zu erwarten.

4.3.1.1 Untertest 3: Sternsuche, Bereich Verarbeitungsgeschwindigkeit

Bei dieser Aufgabe müssen die Kinder das Zielsymbol, in diesem Fall einen Stern, in einer Reihe von Ablenkungssymbolen erkennen und durchstreichen. Analog zur geschriebenen Sprache sind die Symbole zeilenweise angeordnet. Diese visuelle Suchaufgabe zur Erfassung der individuellen Verarbeitungsgeschwindigkeit ist primär keine psycholinguistische Aufgabe. Allerdings spielt die Verarbeitungsfähigkeit visueller Reize beim späteren Schriftspracherwerb eine grosse Rolle. Spannend bei diesem Untertest ist die Frage, ob diejenigen Kinder, die durch zusätzliche Bilder gefördert wurden, eine bessere Entwicklung zeigen als die anderen. Auch wenn in der Umsetzung die Unterscheidung zwischen Förderung mit reinen Textgeschichten und Förderung und solcher mit Bilderbüchern nicht machbar war, wurden die Ergebnisse gleichwohl ausgewertet.

4.3.1.2 Untertest 4: Handlungssequenzen, Bereich Sprachverständnis

Bei der Prüfung der korrekten Umsetzung von Handlungsanweisungen kann festgestellt werden, wie gut das Sprachverständnis, welches als Grundlage der Sprachentwicklung angesehen werden kann, beim Kind entwickelt ist.

4.3.1.3 Untertest 5: Fragen zum Text, Bereich Sprachverständnis

Hier wird das Sprachverständnis weniger im Hinblick auf grammatikalische Strukturen, sondern durch gezielte Fragen zu einer Geschichte getestet, womit das Text- und Sinnverständnis des Kindes ermittelt werden kann.

4.3.1.4 Untertest 6: Bildgeschichte, Bereich Sprachproduktion

Dieser Subtest gibt Einblick in die Entwicklung des Lexikons, der Grammatik, in die Fähigkeit des Kindes zur aktiven Sprachstrukturierung und zur Fähigkeit, eine Bildgeschichte zu erfassen und sprachlich auszugestalten. Die Idee des Tests wird aufgegriffen, allerdings mit eigenem Material und nach einem ausführlicheren Kriterienkatalog durchgeführt und ausgewertet (vgl. Kap. 5.2). Dieser Test findet zudem viermal im Untersuchungsjahr Anwendung, um die Entwicklung genauer untersuchen und beurteilen zu können.

4.3.1.5 Untertest 7: Satzbildung, Bereich Sprachproduktion

In diesem Subtest wird überprüft, ob das Kind mit dem Wissen aus den Bereichen Morphologie, Lexikon und Syntax fähig ist, aus einzelnen vorgegebenen Wörtern semantisch und grammatikalisch korrekte Sätze zu bilden. Der Fokus liegt auf den Verben.

4.3.1.6 Untertest 10: Kunstwörter nachsprechen, Bereich auditive Merkfähigkeit

Bei dieser Übung, bei welcher die Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses überprüft wird, interessiert vor allem, ob die Kinder, welche durch reine Textgeschichten gefördert und somit ausschliesslich auditive Reize erhalten haben, im Vorteil sind.

4.3.2 Testverfahren Erzählfähigkeit: inhaltliche Vollständigkeit und Wortschatz

Um den Entwicklungsstand der Erzählfähigkeit zu ermitteln, werden Textproduktionen der Kinder zu verschiedenen Zeitpunkten benötigt. Allen insgesamt 38 Probanden aus den vier Klassen (von den ursprünglich 40 Kindern sind im Verlauf der Datenerhebung zwei weggezogen) wurden deshalb zu vier unterschiedlichen Zeitpunkten über das Schuljahr verteilt Bildergeschichten mit jeweils fünf oder sechs Bildern vorgelegt. Dabei werden die ersten Bilder bereits in die richtige Abfolge gebracht, sodass die Kinder bei jeder Geschichte die letzten drei Bilder in korrekter Reihenfolge legen müssen. Danach werden sie aufgefordert, die Geschichte zu erzählen. Wichtig bei dieser Instruktion ist, dass den Kindern vermittelt wird, keine Bildbeschreibung mit Zeigegesten vorzunehmen, sondern den kompletten Ablauf zu erzählen. Die Instruktion lautet deswegen wie folgt:

«Nun erzählst du mir die Geschichte bitte so genau wie möglich. Stell dir vor, dass ich die Bilder nicht sehen kann und sie auch noch nie gesehen habe. Fast so, als wenn ein Vorhang zwischen uns wäre; ich könnte dich hören, aber nicht sehen».

Die insgesamt 155 Erzählungen der Kinder werden als Audiodateien festgehalten, transkribiert und so zur Auswertung aufbereitet (vgl. Anhang 7).

In einem weiteren Schritt wird dann überprüft, ob die Kinder die Geschichten inhaltlich vollständig erzählt haben. Dadurch, dass sie aufgefordert werden, eine Bildergeschichte zu erzählen und nicht frei erzählen sollen sind Wortschatz und Handlung zu einem gewissen Grad vorgegeben. Um den Wortschatz zu bewerten, wird nicht die Anzahl Wörter ausgezählt, welche die Kinder benutzen, sondern es wird berücksichtigt, ob sie auch die passenden Wörter wählen. Dies wird messbar gemacht, indem für jede Geschichte eine Wortliste (vgl. Anhang 5) mit den zu erwartenden Nomen, Verben und Adjektiven erstellt wird. So kann überprüft werden, ob die relevanten Wörter oder deren Synonyme genannt wurden, die nötig sind, damit die Geschichte inhaltlich vollständig und verständlich ist.

4.3.3 Testverfahren im Bereich der Erkennung der Reihenfolge

Um den Inhalt möglichst vollständig und nachvollziehbar wiedergeben zu können, muss zuerst die Abfolge erkannt werden. Dies wird überprüft, indem den Kindern nicht die komplette Geschichte vorgelegt wird, sondern nur die ersten zwei oder drei Bilder in korrekter Reihenfolge, sodass die Kinder die letzten drei Bilder selber ordnen müssen. Die nicht geordneten Bilder werden allen Probanden in der gleichen falschen Reihenfolge präsentiert.

4.3.4 Testverfahren im Bereich Kohärenz

Als nächstes wird untersucht, inwieweit in den Geschichten eine Tiefenstruktur erkennbar ist. Dafür werden die Einteilungselemente von Stein & Glenn (1979), zitiert in Ringmann und Siegmüller, übernommen (vgl. Ringmann und Siegmüller, 2013, S. 165f.). Die Texttiefenstruktur wird dort Makrostruktur genannt. Diese besteht aus fünf Strukturelementen, welche in fester Reihenfolge stehen. Die **Kulisse** beschreibt die Situation, also wo und wann die Geschichte stattfindet und wer daran beteiligt ist. Darauf folgt das **verursachende Geschehen**, wobei die Problemkonstellation beschrieben wird. Der **Lösungsversuch** beinhaltet die eigentliche Handlung der Geschichte, gefolgt von der **Konsequenz** der Handlung. Zum **Schluss** erfolgt die Reflexion über das Geschehene, also die «Moral der Geschichte».

Anders als bei Stein & Glenn vorgesehen werden allerdings die Elemente Konsequenz und Schluss zusammengenommen. Findet das Kind einen runden Abschluss der Geschichte, gilt dieses Element bereits als erfüllt. Von den getesteten Kindergartenkindern haben die meisten das Stadium, in welchem sie hauptsächlich isolierte Ereignisse oder Äusserungen ohne Verknüpfung aneinanderreihen, überwunden. Die meisten Kinder befinden sich bereits in der nächsten Stufe der linearen Verknüpfung, in welcher die Handlungen chronologisch aneinandergereiht werden. (vgl. Boueke et al., 1995, S. 192). Einige der getesteten Kinder waren bereits weiter im Erwerb der Erzählfähigkeit. Sie hatten schon begonnen, die Geschichten um das unerwartete Ereignis herum zu strukturieren und spannend zu gestalten. Nach der Konsequenz der Handlung noch über die Geschichte zu reflektieren, die Moral der Geschichte zu erkennen und dies noch dazu zu formulieren, hat jedoch keines der getesteten Kinder gemacht. Alle Bildergeschichten, welche die Kinder erzählt haben, enthalten eine überraschende Wende, eine Pointe. Es ist möglich, die Geschichte vollständig zu erzählen, mit adäquatem Schluss, ohne diese Pointe zu erkennen und zu erwähnen. Es wird deshalb zusätzlich bewertet, ob das Kind die Pointe der Geschichte verstanden hat und diese adäquat wiedergeben kann oder nicht.

4.3.5 Testverfahren im Bereich Kohäsion

Die Transkriptionen werden des Weiteren auch auf kohäsive Strukturen untersucht. Da in dieser Versuchsanordnung – mit diesen Bildergeschichten und Probanden in diesem Alter – nicht alle Kohäsionsmittel sinnvoll verwendet oder von den Probanden erwartet werden können, wird die Auswertung auf eine Auswahl von Kohäsionsmitteln reduziert. Die Auswahl begründet sich folgendermassen:

4.3.5.1 Rekurrenz

Auf Vorkommen und Art der Rekurrenz werden die Transkriptionen nicht untersucht. Referenzteilende Wiederaufnahmen von Textelementen können mittels Rekurrenz, Substitution oder Pro-Formen gestaltet werden. Da die Verwendung von Substitution nicht zu erwarten ist (vgl. folgender Abschnitt) und die Pro-Formen untersucht werden, ist dieses Vorgehen im Bereich der Rekurrenz hinfällig.

4.3.5.2 Substitution

Dieses Kohäsionsmittel ist in den Testreihen nicht zu erwarten. Erstens sind die Geschichten verhältnismässig kurz, sodass nicht allzu viele Wiederaufnahmen zu erwarten sind und zweitens scheint die Substitution in der Sprache der fünf- bis siebenjährigen Kinder noch nicht verankert zu sein. Bei der Durchsicht der Transkripte sind keine Substitutionen aufgefallen.

4.3.5.3 Pro-Formen

Da Pro-Formen, vor allem Pronomina, von den meisten Kindern schon früh verwendet werden, tritt hier eine doppelte Betrachtungsweise in Kraft. Zum einen wird festgestellt, ob Pro-Formen gebraucht werden. Falls ja, wird weiter untersucht, ob deren Anwendung im gesamten Text korrekt ist. Wird eine Pro-Form fehlerhaft eingesetzt, wird davon ausgegangen, dass dieses Vorgehen noch nicht sicher beherrscht wird. Auch nicht beachtet werden Pseudo-Pro-Formen, welche zwar syntaktisch korrekt platziert, allerdings ohne einführendes und referenzteilendes Textelement verwendet werden, was folgendes Beispiel verdeutlicht:

da gsehd sie di vögeli da esse sueche:
und denn gsend sie dass sie gar kei esse händ (↑)
dänn sägt de papi (↑)
nacher malt sie s no aa (↑)
nacher tüend es use stelle (↑)
nacher luegeds (↑)
nacher gsehd d chatz drin schlafe. [kichert]
frechi chatz
und d vögeli müend trotzdem no im schnee umepicke.

Das Pronomen «*sie*» kann nicht gezählt werden, da die Personen, auf welche damit verwiesen werden soll, nicht, oder wenigstens nur teilweise (de Papi) eingeführt werden. Zudem fehlt die Pro-Form teilweise ganz.

4.3.5.4 Text- und Situationsdeixis

Eine Untersuchung der Artikel im textdeiktischen Kontext wurde nicht vorgenommen, da dies in dieser Versuchsanordnung aufgrund der schweizerdeutschen Sprache, spezifisch im Dialekt, den die meisten Versuchsteilnehmenden sprechen, kaum möglich ist. Der unbestimmte Artikel «ein» im Neutrum, wie beispielsweise «ein Kind» wird mit «äs», also «äs Chind» übersetzt – genauso kann dies beim bestimmten Artikel «das» sein, wobei das «ä» hier kürzer

gesprochen wird. Ob also «ein Kind» oder «das Kind geht in den Zoo» gemeint ist, kann bei der Aussage «*Äs Chind geht in Zoo*» ohne kontextuelle Referenz nicht mit Sicherheit bestimmt werden. Dies ist umso gravierender, wenn man bedenkt, dass in der Schweiz (und noch dazu in der Kindersprache) bemerkenswert oft das Diminutiv zur Anwendung kommt. Situationsdeiktische Elemente werden in der Untersuchung allerdings erfasst. Als selbständiges Kriterium wird der Einsatz sprecherangepasster direkter Rede betrachtet.

4.3.5.5 Ellipse

Eine häufig verwendete Form der elliptischen Verbindung in den Erzählungen der Kinder dieser Untersuchung ist das Aneinanderreihen der Vorkommnisse unter Auslassung des Subjekts wie folgender Auszug zeigt:

dänn gaht er an baum (↑)
schnappt em maa sin huet (↑)
gaht hinter de busch (↑)
und schnappt em maa sini jagge (↑)
gaht unter de tisch (↑)
ehm schnapp schnnapp am maa sini sunnebrülle
und nahane gaht er furt.

So verdichtet eingesetzt verleiht der Gebrauch der Ellipse dem Gesprochenen einen starken Aufzählungscharakter, was durch die auffallende Prosodie mit Stimmhebung nach jedem Abschnitt noch verstärkt wird. Den Einsatz einer Ellipse als positiv eingesetztes stilistisches Mittel konnte nur vereinzelt festgestellt werden, weswegen auf die Auszählung zum Vergleich verzichtet wurde.

4.3.5.6 Explizite Textverknüpfung

Wie bereits in Kapitel 3.2.4.6 beschrieben, ist dieses Kohäsionselement in der kindlichen Geschichtenerzählung irrelevant und wurde nicht in die Untersuchung miteinbezogen.

4.3.5.7 Tempus

Alle Bildergeschichten sind so aufgebaut, dass sie in einer Tempusform erzählt werden können. Sie verlaufen zeitlich linear. Da Kindergartenkinder dieser Aufgabe fähig sein sollten, werden auch einmalige Fehler als nicht sicherer Tempusgebrauch eingestuft.

4.3.5.8 Konnektive

Bei den Konnektiven wird in dieser Untersuchung auf dreierlei Wege vorgegangen. Das prototypische «und» wird, wenn es lediglich als satzinitiales «und denn» vor jedem neuen Ereignis gebraucht wird, nicht berücksichtigt. Es handelt sich zwar um ein Konnektiv, allerdings dient es in dieser Funktion nur als Mittel zur Aufzählung und nicht als texthaftigkeitsförderndes Bin-

deglied. Gleichermassen wird mit «nachane» und «da» verfahren. Wird ein «und» aber tatsächlich als Konnektiv im klassischen Sinn gebraucht, wird es im Untersuchungsverfahren auch berücksichtigt, ebenso die alternativen Konnektive. Hier wird zusätzlich unterschieden, ob lediglich die häufiger verwendeten Bindeglieder wie zum Beispiel «und» und «dass» verwendet werden, oder ob auch die komplexeren Konnektive, welche kausale oder temporale Referenzverweise bilden, wie beispielsweise «bevor» oder «trotzdem», genutzt werden.

4.3.5.9 Flexion

Ähnlich der Beurteilung der Pro-Formen wird auch in diesem Bereich überprüft, ob während der ganzen Erzählung korrekt flektiert wurde. Bei einer fehlerhaften Flexion wird davon ausgegangen, dass diese noch nicht sicher beherrscht wird.

Daraus ergibt sich eine Beurteilungsmenge von sieben Kriterien aus fünf Kategorien, von denen eines doppelt beurteilt wird. Auf die Auswertung dieser acht Untersuchungspunkte wird im Kapitel 5.2.4 genauer eingegangen.

4.4 Durchführung der Tests

Alle im Kapitel 4.3.1 beschriebenen Tests werden zu Beginn des Schuljahres im Herbst und am Ende des Schuljahres im Sommer durchgeführt, der Bildergeschichtentest ausserdem zwei weitere Male im Januar und im April, um ein genaueres Bild von der Entwicklung der Erzählfähigkeit zu erhalten. Die Kinder sollen 4 Bildergeschichten aus der «Bilderbox 2, Und dann...?» vom Schubi Verlag erzählen (vgl. Anhang 5).

Es ist damit zu rechnen, dass an den vereinbarten Testterminen nicht immer alle Kinder anwesend sind. Um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, ist es jedoch wichtig, möglichst alle Kinder gleich oft in möglichst gleichen Zeitabständen zu testen.

Sind die Kinder nur kurz abwesend wird zeitnah ein weiterer Termin vereinbart, um die fehlenden Daten zu erheben.

In einem Fall war ein Kind für 2 Monate ausser Landes, deshalb fehlen die entsprechenden Daten.

Zwei weitere Kinder sind weggezogen. Diese wurden für die Studie nicht berücksichtigt. Alle anderen Kinder konnten insgesamt viermal getestet werden.

Die Tests werden in schweizerdeutscher Sprache durchgeführt. Nun wäre hier ein idealer Platz, um die vieldiskutierte Streitfrage zu platzieren, ob denn Schweizerdeutsch eine eigenständige Sprache ist oder nicht. Das Hauptargument der Gegner, dass im Schweizerdeutschen kein Schriftsprachregelwerk vorhanden sei und es deshalb als dialektale Variante des Hochdeutschen zu betrachten ist, spielt für die Untersuchung keine Rolle, da die Kinder die Anreize nur auditiv bekommen. Dass Hochdeutsch als erste Fremdsprache für deutsch-schweizer Kinder

angesehen werden kann, wird zwar ebenfalls von einigen bestritten (vgl. Neugebauer und Nodari, 2002, S. 15). Allerdings wird an derselben Stelle anerkannt, dass die hochdeutsche Sprache den deutsch-schweizer Kindern fremd ist. Schweizerdeutsch ist unbestritten die Erstsprache, die Sprache der ersten Sozialisation der Probanden und eine Aufgabe in der Standardsprache zu lösen, forderte eine Übersetzungsleistung der Kinder, was wiederum das Resultat stark beeinflussen könnte. Diese Argumente sind für die Studie ausreichend, um Schweizerdeutsch als eigenständige Sprache anzusehen und zu entscheiden, nicht nur die Geschichten schweizerdeutsch vortragen zu lassen (vgl. Kap. 4.2), sondern auch alle Tests in schweizerdeutscher Sprache durchzuführen.

Untertest 3, Sternensuche, kann gut in der Gruppe durchgeführt werden. Die übrigen Tests erfordern ein Einzelsetting. Die Kinder werden gemäss Manual vom SET-Test instruiert. Pro Kindergartenklasse werden rund 10 Kinder getestet, d. h. zwei Testerinnen benötigen mindestens einen Halbtage pro Klasse, um alle Tests durchführen zu können.

Damit sich die Kinder auf die Tests konzentrieren können und nicht abgelenkt werden, ist wichtig, dass ein ruhiger Arbeitsplatz zur Verfügung steht.

In den Kindergärten herrscht tendenziell ein Mangel an ruhigen Arbeitsplätzen. Dank der Flexibilität der Kindergartenlehrpersonen konnten trotzdem einigermaßen geeignete Plätze gefunden werden.

5 Auswertung

5.1 SET 5-10, Untertests 3, 4, 5, 7 und 10

Die Untertests werden wie im Manual des SET 5-10 beschrieben ausgewertet. Die erreichten Punktzahlen, also die absoluten Werte, werden in eine Excel-Tabelle übertragen. Es wird für jede Gruppe (Testgruppe, Kontrollgruppe und Abbruchgruppe) pro Untertest der erreichte Mittelwert berechnet.

Anschliessend werden die Mittelwerte des Pretests mit denjenigen des Posttests verglichen um zu zeigen, ob und wie stark sich die Gruppe beim zweiten Durchgang am Ende des Schuljahres verbessert hat. Die Veränderung wird anhand einer Graphik dargestellt, welche die Differenzen der erreichten Mittelwerte der drei Gruppen gegenüberstellt.

Um dem Altersunterschied der Kinder gerecht zu werden, wird ausserdem in einer weiteren Excel-Tabelle für jedes Kind der erreichte Prozentrang erfasst, wobei für jedes Kind die Tabelle der entsprechenden Altersgruppe berücksichtigt werden muss. Eine weitere Graphik zeigt die Differenz der Mittelwerte der Prozenträge der drei Gruppen.

5.1.1 Schwierigkeiten: Untertest 4, Handlungssequenzen

Der Test wurde in schweizerdeutscher Sprache durchgeführt. Die im Test definierten Handlungsanweisungen mussten also aus dem Deutschen ins Schweizerdeutsche übersetzt werden. Die 11. Handlungsanweisung lautet: «*Der Junge zeigt auf das Schaf, das den Hund umschubst*». Auf Schweizerdeutsch übersetzt lautet die Anweisung: «*De Bueb zeigt ufs Schaf, wo de Hund umschubst*». Es ist nicht eindeutig, ob «*de Hund*» im Nominativ oder im Akkusativ steht, beide Formen lauten im Schweizerdeutschen gleich. Es kann sowohl der Hund als auch das Schaf Akteur sein. Viele Kinder haben den Hund das Schaf umschubsen lassen. Dies wurde nicht falsch gewertet.

5.2 Erzählung Bildergeschichten

5.2.1 Inhaltliche Vollständigkeit und Wortschatz

Für jede Bildergeschichte, welche die Kinder erzählt haben, werden in einer Tabelle zwölf Nomen, zehn Verben und zehn Adjektive definiert, die als relevante Inhaltswörter der jeweiligen Geschichte angesehen werden können. Für jedes genannte Wort aus der Wortliste wird ein Punkt vergeben. Somit können pro Geschichte maximal 32 Punkte erreicht werden.

Die Ergebnisse werden wiederum in einer Excel-Tabelle erfasst. Berechnet wird für jede Gruppe sowohl der Mittelwert jeder Wortart einzeln als auch der Mittelwert der Wörter insgesamt. In einer graphischen Darstellung werden für jede Geschichte die erreichten Mittelwerte der drei Gruppen verglichen. Eine weitere Graphik soll die Entwicklung der Mittelwerte der Gruppen im Verlauf des Schuljahres zeigen.

5.2.1.1 Schwierigkeiten

Bei den Erzählungen dürfen Kinder mit den Fragen «und dann» oder «noch etwas?» zum Weitererzählen aufgefordert werden, da diese Fragen keine Struktur vorgeben. Allerdings können Erzählungen, die nur durch Nachfragen vervollständigt wurden keinen Punkt für den Zusammenhang bekommen. Anders formulierte Nachfragen der Testerin führen dazu, dass nachfolgende Aussagen nicht gewertet werden können. Zum Teil musste bei den Kindern konkreter nachgefragt werden, weil sonst keine Reaktion mehr zu erwarten war. Von vereinzelt Kindern sind die ersten erzählten Geschichten kaum auswertbar, da sie ohne Hilfestellungen nicht erzählt haben, oder nach Einwortäusserungen stets wieder auf eine Reaktion der Testerin warteten. Dies führte dazu, dass die Testerin durch ihre Hilfestellungen die Antwort zu sehr vorstrukturiert hat und diese Anteile der Geschichte deshalb nicht in die Auswertung aufgenommen werden können.

Synonyme werden nur gezählt, wenn sie eindeutig sind. Zum Beispiel wird beim Item «gute Nacht wünschen» / «ins Bett bringen» der Ausdruck «*d'Chind ufe tue*» nicht gezählt, da es

nicht eindeutig ist, auch wenn dieses Kind vielleicht im oberen Stock des Hauses schläft und diese Wendung deshalb oft angewendet wird. Diese Erklärung wäre reine Interpretation. Hingegen würde der Begriff «undere tue» gezählt, da dies in der Deutschschweiz ein weit verbreiteter Ausdruck für «die Kinder ins Bett bringen» ist.

Bei der zweiten Geschichte ist das Wort «Vogelhaus» in der Wortliste als relevantes Nomen definiert. Wenn das Kind «Hüusli» statt Vogelhaus sagt, wurde dies nur gezählt, wenn im Satz klar wird, wem das Haus gehört. Im Satz: «*Sie bauen ein Häuschen*» kann das Wort nicht gezählt werden. Anders ist es im folgenden Satz: «*Sie sehen, dass die Vögel kein Haus haben, dann machen sie ein Häuschen*». Dort kann das Wort gezählt werden.

Ein typisches Merkmal von Erzählungen von Kindern im Spracherwerb sind die vielen Selbstkorrekturen. Wenn sich das Kind erfolgreich selbst korrigiert hat, wurde die verbesserte Version bewertet. Der vorangehende Fehlversuch wurde nicht berücksichtigt.

Beim Beispiel «*dänn nimmt d dä dänn tünd sie schön am tisch sitze*» wird nur «*dänn tünd sie schön am tisch sitze*» bewertet.

5.2.2 Erkennung der Reihenfolge

Von den Bildergeschichten wurde den Kindern immer nur der Anfang in der richtigen Reihenfolge gezeigt, die jeweils letzten drei Bilder sollten sie ordnen und dazu legen. Es wurde festgehalten, ob das Kind die richtige Reihenfolge erfasst hatte, bei allfälligen Fehlern wurde die Reihenfolge notiert und anschliessend korrigiert, sodass alle Kinder die Geschichte in korrekter Reihenfolge für die Erzählung vor sich liegen hatten. Für die Werte «richtig» oder «falsch» wurde keine separate Tabelle angelegt. Sie sind auf den Transkriptionen vermerkt (Anhang 7) und wurden ausgezählt.

5.2.3 Auswertungsverfahren im Bereich Kohärenz

Die Geschichten werden daraufhin untersucht, ob die Elemente der Makrostruktur erkennbar sind. Pro komplett erfülltem Element werden maximal zwei Punkte vergeben, insgesamt können die Kinder also in der Kategorie Makrostruktur 8 Punkte erreichen. Ist ein Element nur ansatzweise erkennbar, wird ein Punkt vergeben. So lässt eine Geschichte, die mit vier Punkten bewertet ist, durchaus einen «roten Faden» erkennen, obwohl sie inhaltlich nicht ganz komplett ist. Wurde bei jedem Element mindestens ein Punkt erreicht, gilt die Makrostruktur als gegeben.

Tabelle 2 – Makrostruktur

Kulisse	Pt.
Verursachendes Geschehen	Pt.
Lösungsversuch	Pt.
Konsequenz / Schluss	Pt.

Die erreichten Punkte werden in eine Tabelle übertragen. Pro Geschichte wird der Mittelwert der erreichten Punktzahlen jedes Elements pro Gruppe ausgerechnet. Die Graphiken zeigen wiederum die Entwicklung der Mittelwerte der Gruppen im Vergleich.

Weiter wird mit Hilfe des Excel-Programms graphisch dargestellt, wie viele Kinder der verschiedenen Gruppen die Pointen erkannt haben und wie sich diese Anzahl im Verlauf der Zeit entwickelt.

5.2.3.1 Schwierigkeiten

Ab wann Punkte für die Kriterien der Makrostruktur vergeben werden können, muss von allen Personen, die an der Auswertung beteiligt sind, gleich beurteilt werden. Dies erfordert eine sehr genaue Absprache und es kann nicht ausgeschlossen werden, dass trotzdem nicht ganz einheitlich bewertet wird. Bis zu einem gewissen Grad bleibt es Ermessenssache.

Bei der ersten Geschichte wurde beispielsweise wie folgt bewertet. Sagte ein Kind: «*Die Kinder hören etwas*» genügte dies für einen Punkt in der Kategorie verursachendes Geschehen. Sagte das Kind weiter: «*Sie gehen hinunter, machen die Türe auf und sehen Katzen*» gab das allein noch keinen Punkt für die Kategorie Lösungsversuch. Es muss klarwerden, dass sie wegen der Musik hinuntergehen, dieser Zusammenhang muss hergestellt werden. Der Satz: «*Sie sehen, dass dort Katzen sind*» genügt nicht für einen Punkt in der Kategorie «Schluss». Dafür muss erwähnt werden, dass die Katzen auf dem Klavier stehen, oder dass sie Musik machen.

Beginnt ein Kind die dritte Bildergeschichte mit: «*S Mami seit: ufruume*» wird dafür noch kein Punkt für die Kategorie «verursachendes Geschehen» vergeben. Es muss klarwerden, dass der Junge eigentlich hinausgehen möchte um zu spielen, aber noch nicht darf, weil er zuerst die Unordnung in seinem Zimmer aufräumen muss.

Wird die vierte Geschichte mit dem Satz «*und dann geht er*» abgeschlossen, gibt dies noch keinen Punkt in der Kategorie «Schluss». Der Affe muss die Sachen, die er geklaut hat, zuerst anziehen und dann weggehen. Um einen Punkt für die Pointe zu erhalten, muss formuliert werden, dass der verkleidete Affe am Zoowärter vorbeigeht, welcher irritiert ist.

5.2.4 Auswertungsverfahren im Bereich Kohäsion

Wie aus dem Kapitel 4.3.5 hervorgeht, werden im Bereich Kohäsion sieben Kohäsionsmittel genauer untersucht, entweder auf ihr Vorkommen (Konnektive, direkte Rede, situationsdeiktische Elemente), auf die korrekte Anwendung (Tempus und Flexion) oder beides (Pro-Formen). Mit steigender Anzahl und Varietät der kohäsiven Mittel nimmt die Komplexität eines Textes zu. In der Auswertung wurden die transkribierten Erzählungen nach einer ersten Untersuchung in drei Kategorien der Komplexität eingeteilt. In die Kategorie C fallen alle Erzählungen, welche

mehrheitlich, also zu über 50% aus Aufzählungen von Wörtern oder Satzfragmenten bestehen. Diese Texte enthalten in der Konsequenz auch kaum kohäsive Mittel und wurden nicht weiter untersucht. In der Kategorie B finden sich die Texte, welche mehrheitlich aus Hauptsätzen bestehen, aber keine Nebensätze enthalten. In dieser Kategorie wird jede Erzählung auf die oben genannten acht Kriterien untersucht. Pro erfülltem Kriterium wird ein Punkt vergeben, die erreichten Punkte werden addiert. So kann jede Geschichte mit einer «Komplexitätssignatur» versehen werden. Eine Erzählung mit der Kennzeichnung B4 besteht also mehrheitlich aus Hauptsätzen (Kat. B) und erfüllt 4 Kriterien der Untersuchung kohäsiver Strukturen. Auf die gleiche Art wird mit Erzählungen der Kategorie A verfahren, welche im Vergleich zu den Texten der Kategorie B mindestens einen Nebensatz aufweisen.

5.2.4.1 Kohäsion und Komplexität

Bei den Erzählungen der Kategorie A und B wird zudem eine Auszählung der Haupt- (und Neben-) sätze vorgenommen, sowie eine Überprüfung, ob die Geschichte korrekt, also inhaltlich komplett, in der richtigen Reihenfolge, die Teile der Makrostruktur beachtend und kohäsiv stimmig verknüpft wiedergegeben wurde. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über dieses Auswertungsverfahren:

Tabelle 3 – Kategorien CBA

Kategorie C							
Die Erzählung besteht mehrheitlich aus einer Aufzählung von einzelnen Wörtern oder Satzfragmenten.							

Kategorie B							
Die Erzählung besteht mehrheitlich aus Hauptsätzen. Es werden keine Nebensätze gebildet							
Anzahl Hauptsätze:				Geschichte korrekt?			
Eingesetzte Kohäsionsmittel							
Pro-Formen		Situationsdeiktische Elemente (Adverbien des Ortes, der Zeit)	Direkte Rede	Tempus korrekt	Flexion korrekt	Konnektive	
Verwendet	korrekt					einfach	komplex

Kategorie A							
Die Erzählung besteht mehrheitlich aus Hauptsätzen. Es werden Nebensätze gebildet							
Anzahl Hauptsätze:		Anzahl Nebensätze:		Geschichte korrekt?			
Eingesetzte Kohäsionsmittel							
Pro-Formen		Situationsdeiktische Elemente (Adverbien des Ortes, der Zeit)	Direkte Rede	Tempus korrekt	Flexion korrekt	Konnektive	
Verwendet	korrekt					einfach	komplex

6 Diskussion der Ergebnisse

6.1 SET 5-10, Untertests 3, 4, 5, 7 und 10

Die Excel-Tabellen mit den Ergebnissen des Sprachentwicklungstests SET können im Anhang eingesehen werden. (vgl. Anhang 8). Zu beachten ist, dass die Untertests in den Tabellen durchnummeriert sind (1-5). Dabei entsprechen 1_1 und 1_2 dem Untertest 3, 2_1 und 2_2 dem Untertest 4, 3_1 und 3_2 dem Untertest 5, 4_1 und 4_2 dem Untertest 7 und 5_1 und 5_2 dem Untertest 10.

Die untenstehende Graphik zeigt die Differenzen der Mittelwerte der Prozenträge der drei Gruppen in den verschiedenen Untertests.

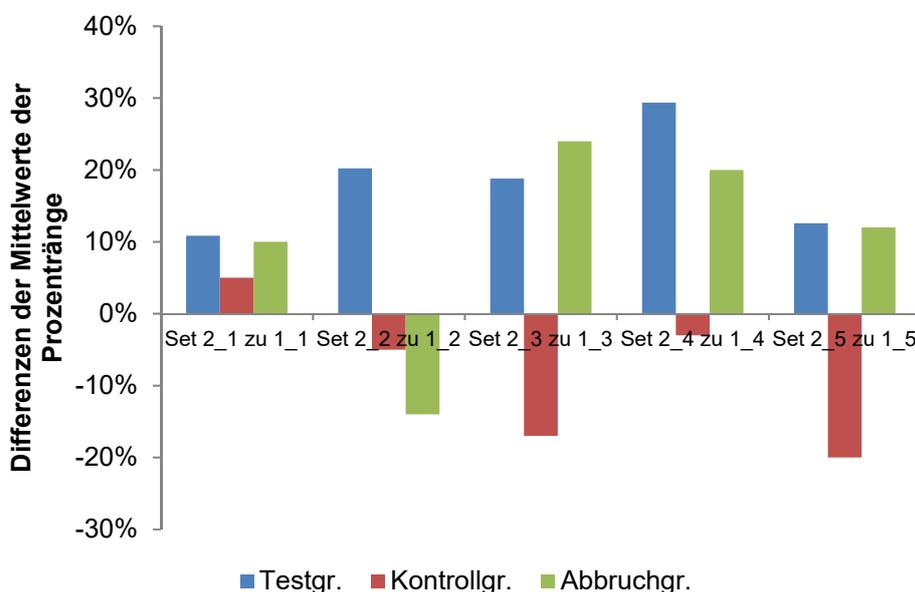


Abbildung 2 – Differenzen der Mittelwerte SET-Tests, Prozenträge

Die Testgruppe zeigt bei jedem Untertest eine deutliche Verbesserung der Mittelwerte der Prozenträge.

In den Bereichen Sprachverständnis und Sprachproduktion sind die Fortschritte besonders deutlich. Beim Sprachverständnis ist sowohl das Verständnis grammatikalischer Strukturformen und semantischer Relationen auf Satzebene in Untertest 4 wie auch das Verständnis des semantischen Gehaltes eines kurzen Textes (Untertest 5) besser geworden.

Dieses Ergebnis stützt These 1, die besagt, dass die Erhöhung der Erzählfrequenz von Bilderbüchern im Kindergarten einen positiven Einfluss auf das Sprachverständnis der Kinder hat. Den grössten Fortschritt hat die Testgruppe im Bereich Sprachproduktion erzielt. Sie konnte beim zweiten Test, also nach der Förderung durch Bilderbücher, deutlich mehr semantisch und grammatikalisch korrekte Sätze bilden (Untertest 7).

Bei der Kontrollgruppe ist lediglich eine im Vergleich mit der Testgruppe geringe Verbesserung im Bereich Verarbeitungsgeschwindigkeit festzustellen (Untertest 3). In allen anderen Bereichen zeigt die Gruppe keine Verbesserung, sondern eine Verschlechterung.

Der einseitige t-Test (und in einem Fall der u-Test) bestätigt mit einer Wahrscheinlichkeit von mehr als 95% die statistische Signifikanz der Verbesserung der Testgruppe. Er bestätigt ebenfalls die Ergebnisse der Kontrollgruppe (vgl. Anhang 8)

Erwähnenswert ist, dass die Werte der separat geführten Abbruchgruppe zwischen den beiden anderen Gruppen liegen, was darauf hindeutet, dass auch der nur partiell durchgeführte Versuch eine entwicklungsunterstützende Wirkung hatte, wenn auch in geringerem Ausmass. Die folgende Darstellung mit den absoluten Werten zeigt dieselben Veränderungen, jedoch weniger deutlich. Der Unterschied erklärt sich dadurch, dass die Altersunterschiede nicht berücksichtigt werden. Altersbereinigt sind die Differenzen jedoch besonders deutlich zu sehen (vgl. Abbildung 3).

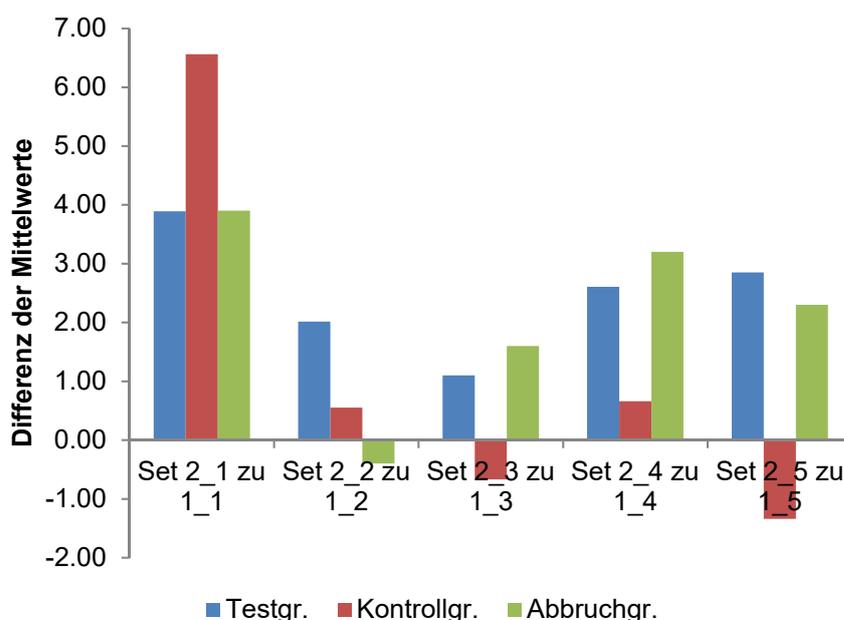


Abbildung 3 – Differenz der Mittelwerte SET-Tests absolut

6.2 Erzählung Bildergeschichten

6.2.1 Inhaltliche Vollständigkeit und Wortschatz

Die detaillierten Ergebnisse können im Anhang 8 eingesehen werden. In der folgenden Abbildung (Abb. 4) sind die Mittelwerte der Anzahl Wörter dargestellt, welche die verschiedenen Gruppen in den Geschichten 1 bis 4 verwendet haben. Die verschiedenen Wortarten (Nomen, Verben und Adjektive) sind in verschiedenen Farben abgebildet.

Abbildung 5 zeigt von allen Gruppen die Entwicklung der Mittelwerte der genannten Wörter insgesamt. Die Entwicklung der verschiedenen Wortarten wurde nicht einzeln pro Wortart aufgezeigt. Einige Bildergeschichten zeigten mehr Handlungen, was den Erzähler viele Verben benutzen lässt, während andere (v. a. Geschichte 4, in der ein Affe verschiedene Gegenstände stiehlt) vor allem Nomen evoziert. Deshalb wurden die beurteilten Wortarten zusammen betrachtet.

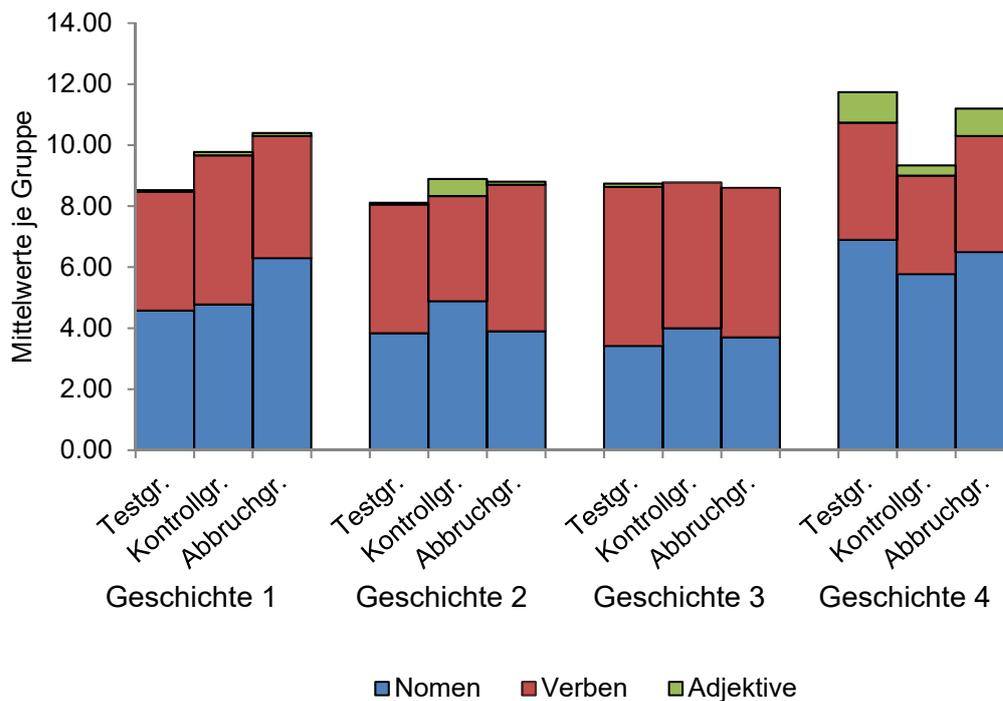


Abbildung 4 – Vergleich Mittelwerte der Anzahl genannter Wörter

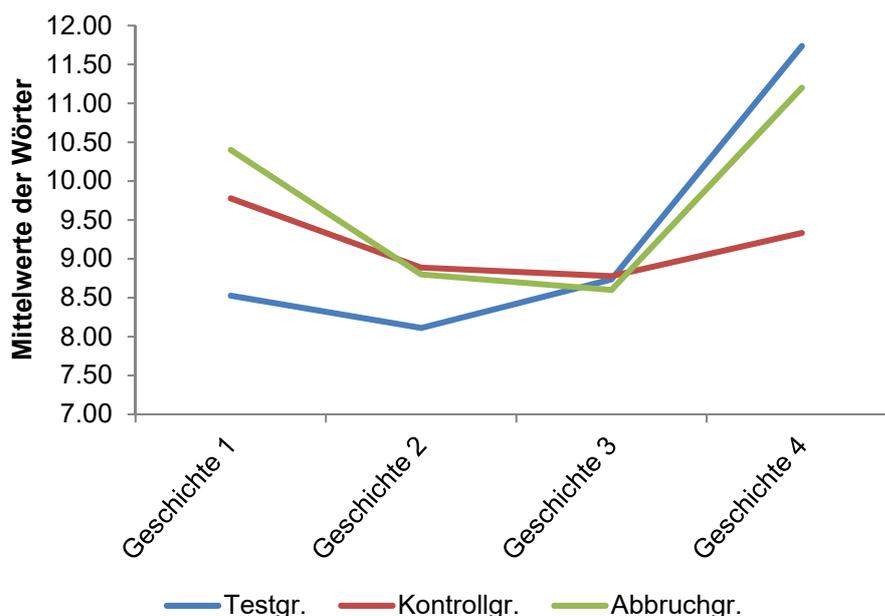


Abbildung 5 – Entwicklung Mittelwerte der Anzahl genannter Wörter

Obwohl die Testgruppe bei der zweiten Geschichte ein minimal schlechteres Ergebnis als bei der ersten Geschichte erreicht, zeigt sie im weiteren Verlauf einen deutlichen Trend nach oben. Bei der Kontrollgruppe ist kein solcher Trend auszumachen.

Die Kurve der Abbruchgruppe zeigt einen ähnlichen Verlauf wie die der Testgruppe, jedoch weniger ausgeprägt. Die Testgruppe macht die deutlicheren Fortschritte.

Der t-Test bestätigt das Resultat als statistisch signifikant. Bei der Testgruppe ist der Mittelwert in Geschichte 4 im Vergleich zu dem bei der Geschichte 1 mit über 95% statistischer Signifikanz besser.

Bei der Kontrollgruppe kann mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% angenommen werden, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Ergebnissen in der 1. und in der 4. Geschichte gibt (vgl. Anhang 9).

Mit anderen Worten kann gesagt werden, dass die Werte der Kontrollgruppe schwanken, wobei kein eindeutiger Trend erkennbar ist.

Durch die Fördermassnahme mit Bilderbüchern sind die Erzählungen der Kinder ausführlicher geworden. Es darf angenommen werden, dass sich der Wortschatz vergrössert hat und die verwendeten Wörter treffender sind, was als Bestätigung von These 2 gewertet werden kann. Die Erhöhung der Erzählfrequenz von Bilderbüchern im Kindergarten hat einen positiven Einfluss auf den Wortschatz der Kinder.

6.2.2 Auswertung im Bereich der Reihenfolgeerkennung

Tabelle 4 – Korrekt zusammengesetzte Geschichten

	Geschichte 1	Geschichte 2	Geschichte 3	Geschichte 4
Testgruppe	10,5 %	15,8 %	21,1 %	31,6 %
Kontrollgruppe	33,3 %	0 %	55,6 %	22,2 %
Abbruchgruppe	60 %	20 %	40 %	40 %

Anteil korrekt zusammengesetzter Geschichten pro Test und Gruppe in Prozent

Die Testgruppe zeigt, anders als die anderen Gruppen, eine stabile, kontinuierliche Steigerung des Anteils richtig zusammengesetzter Bildergeschichten. Bemerkenswert ist die Fehlerquelle in der zweiten Geschichte. In der Kontrollgruppe war der häufigste Fehler, dass zuerst alle Bilder, welche die Situation im Innern des Hauses darstellen, aneinandergereiht wurden, gefolgt von allen Bildern des Aussenbereichs. Die Kinder haben sich also mehr auf den räumlichen Kontext bezogen und kaum auf den semantisch-pragmatischen. Die Testgruppe hingegen konnte besser mit der Herausforderung umgehen, dass die Geschichte nicht räumlich konstant aufgebaut ist. Ihr häufigster Fehler bestand in der «Vertauschung» der letzten beiden Bilder, was streng genommen vom Ablauf her gar kein Fehler sein muss, sondern die intendierte Pointe misslingen lässt.

6.2.3 Kohärenz

Die folgenden Abbildungen zeigen, wie sich die Mittelwerte der vier Elemente der Makrostruktur in jeder Gruppe entwickelt haben.

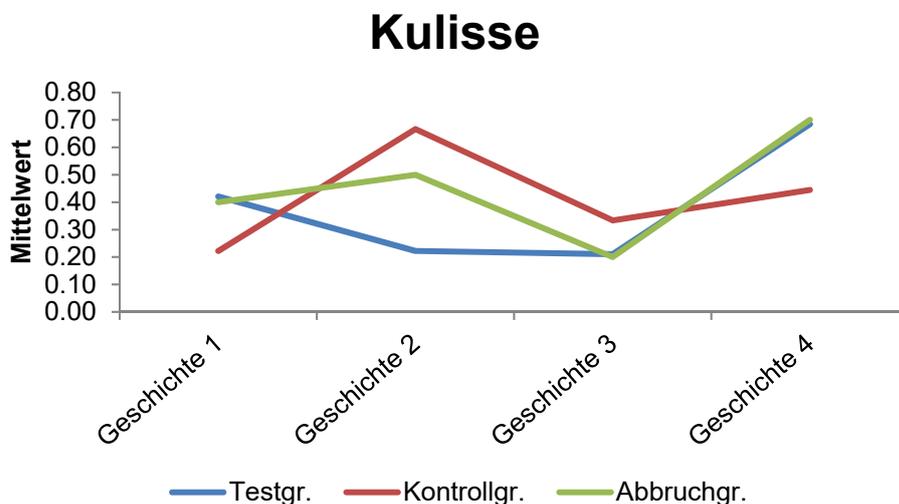


Abbildung 6 – Makrostruktur Kulisse

Beim Element Kulisse zeigen die Werte der Gruppen eine relativ grosse Streuung. Diese ist am geringsten bei der Testgruppe, die insgesamt ausgeglichener verläuft. Bei der Testgruppe und der Abbruchgruppe ist von Geschichte 3 zu Geschichte 4 ein deutlicher Fortschritt erkennbar.

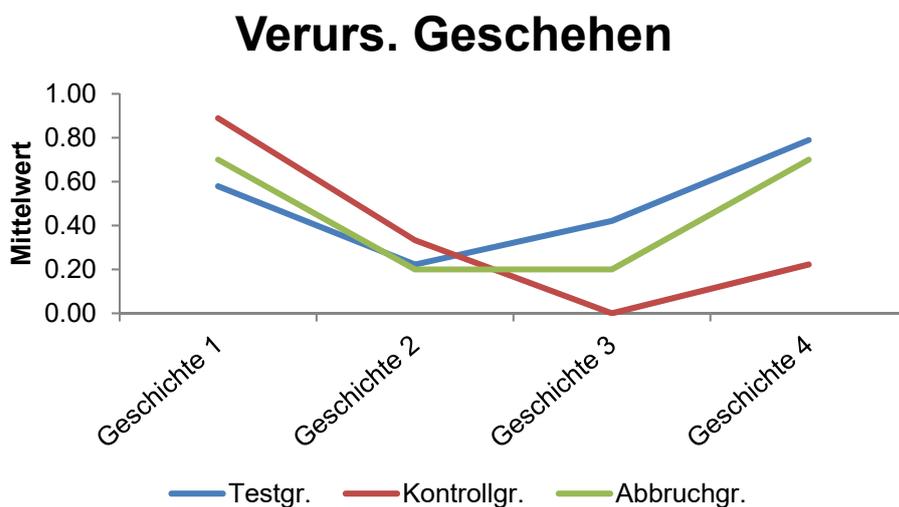


Abbildung 7 – Makrostruktur Verurs. Geschehen

Das verursachende Geschehen wurde ab Geschichte 2 bei der Test- und der Abbruchgruppe von den Kindern immer besser erfasst. Bei beiden Gruppen weist der Verlauf deutlich nach oben.

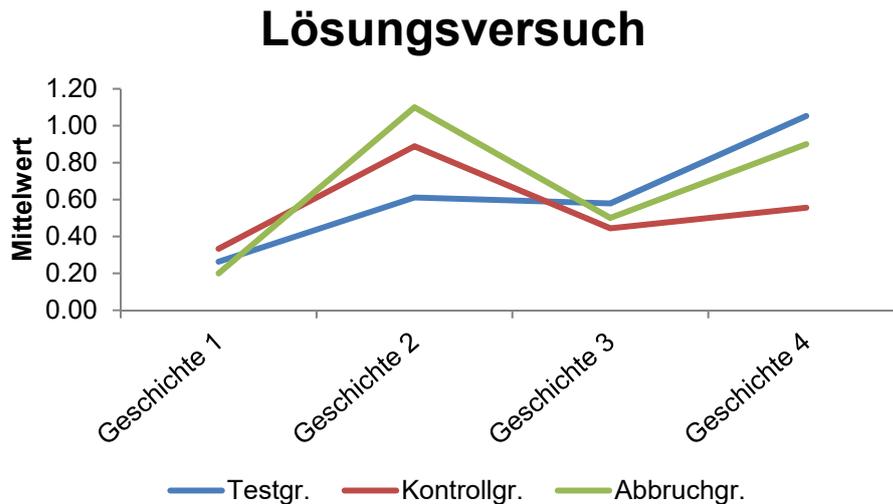


Abbildung 8 – Makrostruktur Lösungsversuch

Die Werte der Testgruppe zeigen von Anfang an eine steigende Tendenz. Die beiden anderen Gruppen zeigen keinen gerichteten Verlauf.

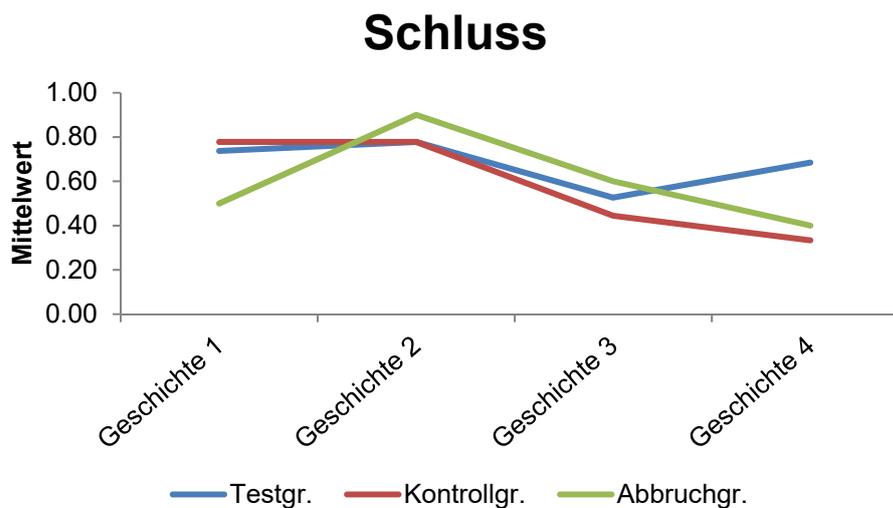


Abbildung 9 – Makrostruktur Schluss

Die Werte des Elements Schluss zeigen in keiner Gruppe eine eindeutige Tendenz. Zusammengefasst sind die Geschichten der Kinder der Testgruppe im Verlaufe des Schuljahres kohärenter erzählt worden, das heisst der logische Sinnzusammenhang wurde deutlicher, die Elemente der Makrostruktur wurden erkennbar.

Bei der Kontrollgruppe sind keine signifikanten Veränderungen zu verzeichnen.

Der U-Test bestätigt diese Ergebnisse als statistisch signifikant, die Testgruppe hat bei der 4. Geschichte im Vergleich zu der 1. Geschichte bessere Resultate erzielt, die Kontrollgruppe hingegen nicht (vgl. Anhang 9).

Die Abbruchgruppe zeigt eine Tendenz zur Verbesserung, jedoch weniger deutlich als die Testgruppe.

Das Ergebnis insgesamt bestätigt These 3, die Erhöhung der Erzählfrequenz von Bilderbüchern im Kindergarten hat einen positiven Einfluss auf die Kohärenz der narrativen Einheiten der Kinder.

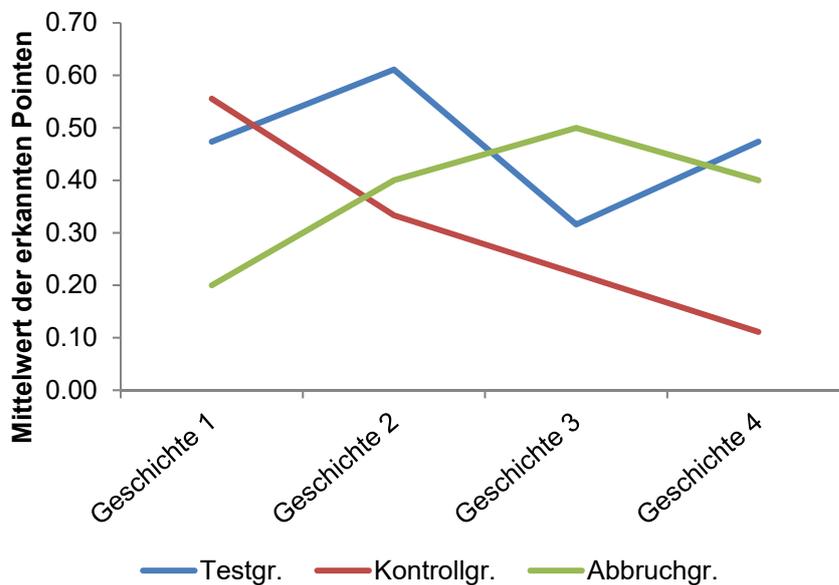


Abbildung 10 – erkannte Pointen

Die Werte für die erkannte Punkte zeigen in keiner Gruppe eine eindeutig positive Tendenz.

6.2.4 Auswertung im Bereich der Kohäsion und Komplexität

Im Folgenden soll der Fokus auf die Entwicklung der Komplexität in der Erzählung gelegt werden. Wie in Kapitel 5.2.4 erläutert, wurden die Geschichten nach Komplexitätsniveaus in Kategorien eingeteilt, wobei die Geschichten in der Kategorie A die anspruchsvollsten und in der Kategorie C syntaktisch mehrheitlich unvollständige Erzählungen sind.

Um die Entwicklung in den drei verschiedenen Gruppen gesamthaft betrachten zu können, müssen die folgenden drei Graphiken vergleichend betrachtet werden. Abbildung 11 zeigt die Anzahl Probanden in der Kategorie C vom ersten bis zum vierten Test, Abbildung 12 diejenige in der Kategorie B und Abbildung 13 diejenige in der Kategorie A.

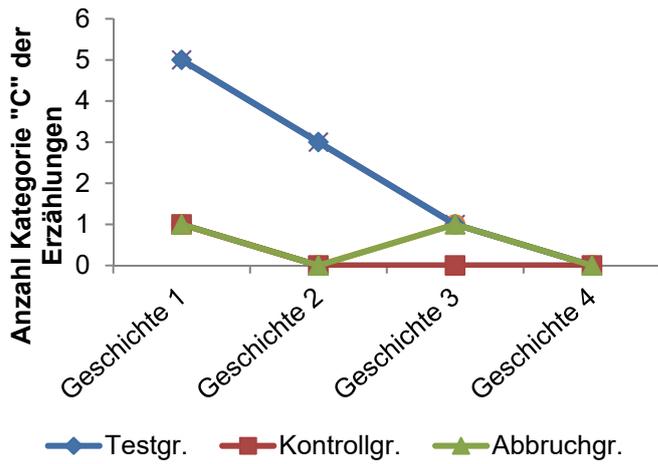


Abbildung 11 – Anzahl Kategorie «C»

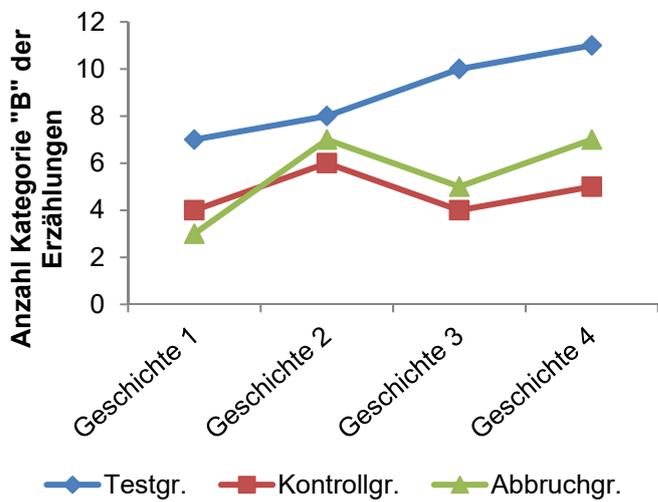


Abbildung 12 – Anzahl Kategorie «B»

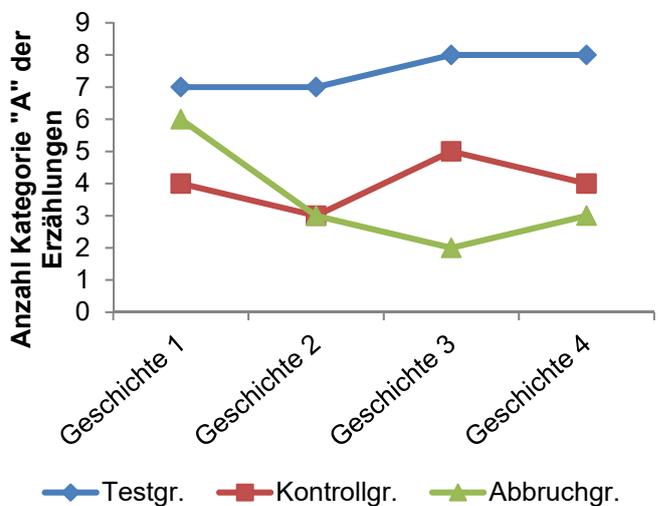


Abbildung 13 – Anzahl Kategorie «A»

Bei der Kategorie C gibt es eine durchwegs «positive» Entwicklung, insofern beim vierten Test keine Probanden mehr in diesem Stadium zu verorten sind. Dies sticht in der Graphik insbesondere bei der Testgruppe ins Auge, stellt sie doch zu Beginn der Studie die grösste Gruppe in dieser Kategorie (5). Diese Entwicklung ist nicht überraschend, da alle Probanden zum Zeitpunkt des letzten Tests entweder vor dem Übertritt in die Primarschule oder ins zweite Kindergartenjahr stehen und die Fähigkeit, Geschichten mehrheitlich in vollständigen Hauptsätzen erzählen zu können, erwartet werden darf.

Eine dementsprechend entgegengesetzte Tendenz ist bei der Testgruppe in den anderen Kategorien zu beobachten. Bemerkenswert hierbei ist, dass die Testgruppe als einzige diesen Verlauf, also einen eindeutigen «positiven» Trend in allen Kategorien zeigt. Wie bereits erwähnt, sind in der Kategorie C von Beginn an weniger Kinder der Kontroll- und der Abbruchgruppe. Von daher ist ein grosser «Zuwachs» in der Kategorie B nicht zu erwarten. Diese Verschiebung nach oben manifestiert sich aber auch zwischen den Kategorien B und A in diesen beiden Gruppen nicht oder wie in der Abbruchgruppe gar gegenteilig.

Bei der Kontroll- und Abbruchgruppe gibt es in der Entwicklung in den Kategorien B und A Ausschläge nach oben und unten, aber keinen kontinuierlichen Trend. Anders bei der Testgruppe. In den Kategorien C und B setzt der Trend bereits zu Beginn der Studie ein, in der Kategorie A erst gegen Ende.

Diese Entwicklung lässt den Schluss zu, dass der zusätzliche Input mit Bildergeschichten einen positiven Effekt auf die Komplexität der angewandten Lautsprache hat. Dieses Ergebnis stützt also die der Forschungsfrage inhärente These, dass die Erhöhung der Frequenz von erzählten Bilderbüchern einen Effekt auf die Erzählfähigkeit der Kinder hat.

6.2.4.1 Kohäsionsmittel

Auch betreffend Verwendung von Kohäsionsmitteln ist, wie Abbildung 14 zeigt, ein Trend erkennbar, allerdings verläuft dieser nicht so kontinuierlich. Interessant ist vor allem die Steigerung gegen Ende der Untersuchung, also zeitgleich mit der oben beschriebenen Verschiebung in den Komplexitätskategorien von B nach A.

Gleich verhält es sich bei der Kontrollgruppe mit der entgegengesetzten Verschiebung von der Kategorie A nach B. Mit den zunehmend komplexer strukturierten Bildergeschichten scheinen die Probanden in der Kontrollgruppe also wesentlich schlechter zurechtgekommen zu sein.

Der t-Test bestätigt die statistische Signifikanz der Zunahme der Anzahl verwendeter Kohäsionsmittel bei der Testgruppe. Bei der Kontrollgruppe kann mit einer Wahrscheinlichkeit von über 95% nicht von einer Verbesserung ausgegangen werden (vgl. Anhang 9).

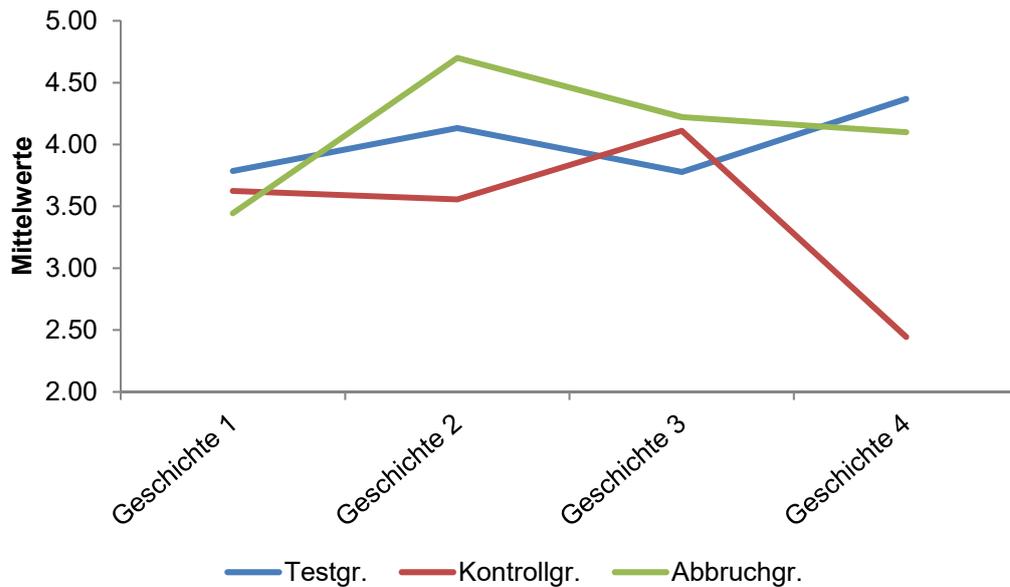
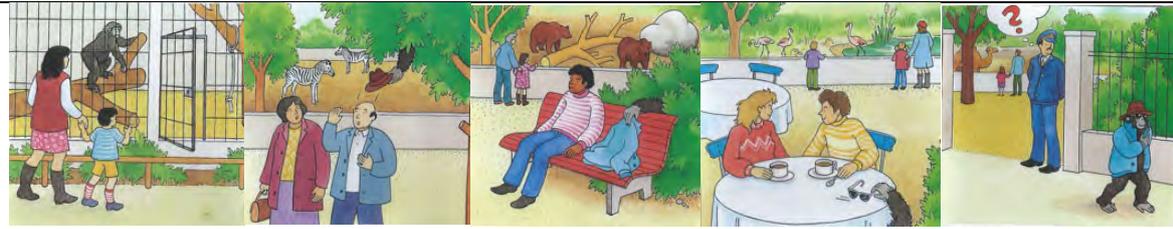


Abbildung 14 – Entwicklung Einsatz der Kohäsionsmittel

7 Qualitative Auswertung als Vergleich

Im folgenden Kapitel sollen zwei Erzählungen qualitativ beschreibend analysiert und verglichen werden. Es mag erstaunen, dass eine solche Auswertung an dieser Stelle, nach der Diskussion der quantitativen Ergebnisse kommt. Dies ist aber bewusst so gewählt, da damit verschiedene Ziele verfolgt werden. Eine qualitative Analyse erlaubt eine viel genauere, weiter in die Tiefe gehende Betrachtung einer Erzählung, weshalb diese Forschungsmethode auch die gängige im Bereich der Erzählforschung ist. Angesichts der Diversitätspotenziale von semantischen Einheiten wie beispielsweise Homonymie, Synonymie und Metaphern, bezogen auf die Wandelbarkeit sprachlicher Elemente im kontextuellen Verweis oder unter Miteinbezug der nichtsprachlichen Mittel, analysiert nach der Theorie der Sprechakte, scheint die gesprochene Sprache ein zu lebhaftes Konstrukt für eine quantitative Analyse zu sein. Und dennoch wurde dies in dieser Studie versucht. Anhand der folgenden qualitativen Analyse zweier exemplarischer Erzählungen soll im Ansatz ermittelt werden, wie hoch die Übereinstimmung der Ergebnisse beider Methoden ausfällt.

Tabelle 5 – Bildergeschichte 4 und Transkriptionen für die qualitative Analyse

	
ID 13 Max (geänderter Name)	ID 29 Moritz (geänderter Name)
<p>EIMal isch em aff sis chäfig offe blibe. Da hät dä aff denkt wär doch schÖÖÖn wenn ich e chli usägah go IUEgä und e chli [fast flüsternd] e chli umeluege wiäs so de ZEbras gaht und dä BÄÄre und so. ZERsch gahn ich mal zu de Zebras. (3) er versteCKt sich imne baum. (2) da chUNNt en maaa (1) vorbi gRAD bi däm mm under däm baum wo de aff drin isch. dä AFF streckt schnell sini Hand use (↑) und chlAut ihm de huet. und dänn gaht er zu de bäääre 'r versteckt sich imne bUSCH (↑) Hinder emne bänkli (↑) Und det hät en maa sini jagge abzoge Da nimmt er die jagge zieht si a Und am schluss gaht er no zu de flamingos (↑) 'r gaht det anen tisch und chlAut eifach d sUNNEbrüllä (↑) Und denn lait er das ALLes a und gaht und gaht e chli go spazIERe (↑) und haut ab. Du denn gSEht ihn de zoowärter Und dänn dänkt er Was ISCH dänn daaas für en komische mänsch.</p>	<p>de bueb gaht go luege zum de affe. dänn isch s tor offe bi de affe. dänn gaht der aff use und chlaut am ma sin huet. d mue d frau verschreckt dänn gaht der aff witer und chlaut am maa sini jagge. dänn gseht s der maa nöd und dänn gaht de aff witer und chlaut d brülle zu vo dere vo dem maa. und denn k goht de aff wieder wiiter und gaht usem zoo use und hät sech so verchleidet das er en mänsch wär.</p>
A7; 8N 7V 4A; 1K 2VG 2LV 2S ;	B4; 6N 5V 0A; 1K 1VG 1LV 1S;

Der Anfang der Geschichte ist bei beiden Erzählungen lückenhaft. Weder Max noch Moritz erwähnen, dass sich die Geschichte im Zoo abspielt, bei Max fehlen sogar noch die Zoobesucher, welche auf dem ersten Bild zu sehen sind. Dennoch vermittelt Max' Erzählung eine grössere Klarheit ob der Kulisse. Mit den Schlagwörtern «Affe», «Käfig», «Zebras» und «Bären» werden die Optionen eines möglichen Ortes, wo sich die Geschichte abspielt, auf ein Minimum

reduziert, so dass die Lösung «Zoo» mit hoher Wahrscheinlichkeit vom Rezipienten entschlüsselt werden kann. Moritz lässt mit seinem Einstieg die Möglichkeiten noch etwas offener. Zwar erwähnt er einen Jungen, der zu den Affen geht, allerdings ist so nicht eindeutig feststellbar, dass der erwähnte Junge ein Zoobesucher ist und nicht beispielsweise ein Zirkusgast. Die Auflösung folgt bei dieser Erzählung erst zum Schluss mit der Aussage *«gaht usem zoo use»*. Bei Max' Erzählung ist die Nichterwähnung der beiden Zoobesucher vor dem Affengehege aus einem weiteren Grund nicht störend: Max entscheidet sich in seiner Erzählung von Anfang an für eine andere Perspektive, nämlich die des Affen. Natürlich wäre die Erwähnung der ob der offenen Tür verwunderten Zoobesucher dennoch möglich, allerdings nur als weiteres Element der Kulisse (und nicht als einleitendes Element der Geschichte). Tatsächlich macht Max in seiner Erzählung sehr viele Verweise auf Referenzen der Kulisse, indem er nicht nur die Handlung des Affen (das Klauen der verschiedenen Kleidungsstücke) und die Bestohlenen beschreibt, sondern immer auch den Bezug zum Ort des Geschehens (bei den Zebras, den Bären usw.) und den genauen Aufenthaltsort des Protagonisten (auf dem Baum, im Busch, hinter der Bank etc.). Dieses «in einen lokalen Hintergrund eingebettet sein» fehlt bei der Erzählung von Moritz gänzlich, dahingegen kommen bei ihm personenbezogene Verweise die Reaktionen der Bestohlenen betreffend vor (die Frau erschrickt, der Mann merkt es nicht). Moritz orientiert sich also eher an der personellen Kulisse. Umso erstaunlicher ist es, dass er den verwunderten Zoowärter, der den verkleideten Affen sieht, nicht erwähnt. Er erzählt zwar, dass der Affe aus dem Zoo geht und sich als Mensch verkleidet habe. Aus diesen Informationen kann der Rezipient inferenziell den Verhalt verstehen, dass der Affe sich verkleidet hat, **damit** er aus dem Zoo ausbrechen kann. Es kann aber nicht mit Sicherheit festgestellt werden, dass Moritz selber diese Pointe verstanden hat. Anders bei Max. Zwar beschreibt auch er nicht direkt die Kausalität von «sich verkleiden» und «abhauen», zusammen mit der Information über den erstaunten Zoowärter werden aber genügend semantisch-pragmatische Faktoren geliefert, um die Situation zu entschlüsseln. Zudem zeigt Max' Erzählung an dieser Stelle noch eine Besonderheit: der Rezipient wird direkt mit einem plötzlichen «du» angesprochen, damit er dem unmittelbar folgenden Ereignis mit erhöhter Aufmerksamkeit folge. Dies ist ein starkes Indiz dafür, dass Max selber die Pointe verstanden hat. Zudem setzt er hier mit den gezielten Betonungen sehr lebhaft eine spannungsfördernde Prosodie ein. Nonverbale Mittel setzt Max während der ganzen Erzählung schon sehr gekonnt ein: er variiert in der Lautstärke, setzt Betonungen und lässt sogar Pausen zu, die gerade lang genug sind, und Spannung zu erzeugen, aber nicht den Eindruck hinterlassen, Denkpausen zu sein. Auf diese nonverbalen Bestandteile greift Moritz noch in keiner Weise zu. Seine Erzählung wirkt ziemlich monoton und ist auch aus diesem Grund für den Rezipienten schwieriger zu verfolgen.

Zusammenfassend lässt sich also folgendes festhalten:

- Die Erzählung von Max ist umfangreicher und mit vielen Verweisen auf die lokale Kulisse gestaltet, was verständnisfördernd wirkt. Einige Elemente werden nicht direkt aufgegriffen, lassen sich aber inferenziell erschliessen. Durch den wirkungsvollen Einsatz nonverbaler Mittel wird die Aufmerksamkeit des Zuhörers gewonnen und aufrechterhalten. Max wählt für seine Geschichte eine unerwartete Startperspektive und setzt zum Schluss eine überraschende Anrede des Zuhörers ein. Er hat die Pointe mit grosser Wahrscheinlichkeit verstanden.
- Moritz gebraucht lediglich vereinzelte personenbezogene Verweise und macht es dem Hörer schwieriger, nicht explizit erzählte Elemente zu entschlüsseln. Seine Prosodie wirkt monoton. Die Bestandteile der Geschichte hat er zu einem grossen Teil erfasst, dass er die Pointe verstanden hat, kann nicht mit Sicherheit bestimmt werden.

Betrachtet man nun demgegenüber die Ergebnisse der quantitativen Auswertung, ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 6 – Quantitativer Vergleich

	Ergebnisse Max	Ergebnisse Moritz
Kategorie	A7	B4
Hauptsätze	17	8
Nebensätze	3	0
Nomen	8	6
Verben	7	5
Adjektive	4	0
Kulisse	1	1
Verursachendes Geschehen	2	1
Lösungsversuch	2	1
Schluss	2	1

Auch in der quantitativen Auswertung zeigt sich klar, dass die Ausführung von Max komplexer, sowie die Erzählung insgesamt umfangreicher ist. Er setzt einen grösseren Wortschatz ein und zeigt, abgesehen von der Kulisse, bessere Werte in der Makrostruktur. Die nonverbalen, illokutionären und perlokutionären Elemente können in der quantitativen Auswertung kaum (ansatzweise in der Bewertung der Makrostruktur) berücksichtigt werden, würden ansonsten bei beiden Erzählungen zu einem leicht besseren Ergebnis führen.

Beim Vergleich der zusammengefassten Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Auswertung lässt sich eine hohe Übereinstimmung der Kompetenzprofile feststellen.

Man kann also davon ausgehen, dass die Mittel, die für die quantitative Auswertung eingesetzt wurden, den Möglichkeiten dieser Methode entsprechend ein umfangreiches Bild der narrativen Kompetenzen der Kinder zeigen.

8 Beantwortung der Forschungsfrage

Aus der Diskussion der Ergebnisse geht hervor, dass die eingangs gestellte Forschungsfrage bejaht werden kann. Die Erhöhung der Erzählfrequenz von Bilderbüchern im Kindergarten hat einen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenz von Kindergartenkindern.

Für die zur Diskussion gestellten Thesen heisst dies im Einzelnen folgendes:

1. Die Erhöhung der Erzählfrequenz von Bilderbüchern im Kindergarten hat einen positiven Einfluss auf das Sprachverständnis der Kinder. Die Kinder der Testgruppe zeigten einen deutlichen Fortschritt in den entsprechenden Untertests des SET 5-10. Ein vergleichbarer Fortschritt hat bei den Kindern der Kontrollgruppe nicht stattgefunden.
2. Die Erhöhung der Erzählfrequenz von Bilderbüchern im Kindergarten hat einen positiven Einfluss auf den Wortschatz der Kinder. Der Wortschatz in den Erzählungen der Kinder der Testgruppe ist reicher und treffender geworden, während bei der Kontrollgruppe kein solcher Fortschritt festgestellt wurde.
3. Die Erhöhung der Erzählfrequenz von Bilderbüchern im Kindergarten hat einen positiven Einfluss auf die Kohärenz der narrativen Einheiten der Kinder. Der logische Sinnzusammenhang der Erzählungen der Kinder aus der Testgruppe wurde im Verlauf des Schuljahres deutlicher, die Makrostruktur wurde erkennbar. Die Kinder der Kontrollgruppe zeigten keine vergleichbare Verbesserung.
4. Die Erhöhung der Erzählfrequenz von Bilderbüchern im Kindergarten hat einen positiven Einfluss auf die Kohäsion der narrativen Einheiten der Kinder. Es wurde ein positiver Effekt auf die Komplexität der von den Kindern der Testgruppe erzählten Geschichten festgestellt, welcher bei der Kontrollgruppe nicht so deutlich eingetreten ist. Ebenfalls wurden von den Kindern der Testgruppe gegen Ende des Schuljahres tendenziell mehr Kohäsionsmittel benutzt. Eine solche Tendenz nach oben ist bei der Kontrollgruppe nicht erkennbar.

Die eingangs gestellten Thesen können somit allesamt bestätigt werden.

9 Ausblick

Um die Resultate dieser Studie weiter zu validieren, bedarf es einer noch breiteren Datenbasis und weiterer und umfassenderer Studien, welche auch in der vorliegenden Arbeit bewusst nicht miteinbezogenen Faktoren miteinbeziehen.

Spannend wäre es beispielsweise, zu untersuchen, wie Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen von der beschriebenen Massnahme profitieren können. Beispielsweise wurden mehrsprachig aufwachsende Kinder und Kinder mit diagnostizierten Sprachentwicklungsstörungen in der Studie nicht berücksichtigt.

Ausserdem wäre es interessant, die Kinder, welche an der Studie teilgenommen haben, weiter zu beobachten und zu untersuchen, ob sich die Erhöhung der Erzählfrequenz von Bilderbüchern auch auf den Erwerb der Schriftsprache positiv auswirkt.

10 Literaturverzeichnis

- Andresen, H. (2013). Zur Problematik von Stufenmodellen der Erzähentwicklung in Sprach-erwerbsforschung und Sprachdidaktik. In: Becker, T. & Wieler, P. (Hrsg.). *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven* (S. 19-38). Tübingen: Stauffenburg.
- Austin, J. L. (1979). *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)* (2. Auflage). Stuttgart: Reclam.
- Becker, T. & Wieler, P. (2013). *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg.
- Becker, T. (2013). Narrative Muster und literale Konzeptionalisierungen in mündlichen und schriftlichen Erzählungen. In: Becker, T. & Wieler, P. (Hrsg.). *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven* (S. 193-212). Tübingen: Stauffenburg.
- Becker-Mrotzek, M. (2009a). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (Band 3, Deutschunterricht in Theorie und Praxis). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M. (2009b). Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 66-83). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Boueke, D. et al. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Braun, W. G. & Steiner, J. (2012). *Prävention und Gesundheitsförderung in der Sprachentwicklung. Einführung mit Materialien* (Band 8, Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik). München: Reinhardt.
- Brünner, G. (2009). Analyse mündlicher Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 52-65). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bussmann, Hadumod (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft* (2. Völlig neu bearbeitete Auflage). Stuttgart: Kröner.
- Dohmen, A., Dewart, H. & Summers, S. (2009). Das pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. München: Urban & Fischer.
- Geldschläger, J. (o. J). Pointe. Zugriff am 14.2.2017 unter: <http://wortwuchs.net/stilmittel/pointe>
- Gerlach, T. (2016). Erzählfähigkeit im Grundschulalter. Förderung des mündlichen Erzählens in der Schule. Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 4, 1-11.
- Gibbs, R. W. (1994). *The poetics of mind. Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grohnfeldt, M. (2007). *Lexikon der Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hauser, S. (2005). *Wie Kinder Witze erzählen. Eine linguistische Studie zum Erwerb narrativer Fähigkeiten* (Band 60, Zürcher germanistische Studien). Bern: Lang.

- HfH, Hochschule für Heilpädagogik (2013). *Wissenschaftliches Arbeiten, Grundlagen und Rahmenvorgaben*. Zürich: HfH.
- Kannengieser, S. (2012). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). München: Urban & Fischer.
- Linke, A. et al. (1996). *Studienbuch Linguistik* (3., unveränderte Auflage), Tübingen: Niemeyer.
- Mayer, A. (2013). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen* (2., überarbeitete Auflage, Band 4, Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik). München: Reinhardt.
- Meibauer, Jörg. (2008). *Pragmatik. Eine Einführung* (2., verbesserte Auflage, unveränderter Nachdruck, Band 12, Stauffenburg Einführungen). Tübingen: Stauffenburg.
- Moser, H. (2015). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung* (6., überarbeitet und ergänzte Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (2002). *Pipapo – Deutsch für fremdsprachige Kinder und Jugendliche. Kommentar*. Buchs: Lehrmittelverlag Kt. Aargau.
- Petermann, F. (2010). *SET 5-10, Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Quasthoff (2009). Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 84-100). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Quasthoff, U. et al. (2013). *(Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Ringmann S. & Siegmüller J. (2013). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen, Schuleingangsphase*. München: Urban & Fischer.
- Rumsey, D. (2013). *Statistik II für dummies*. Weinheim: Wiley-VCH Verlag.
- Schelten-Cornish, S. (2008). *Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen* (Edition Steiner im Schulz-Kirchner-Verlag. Materialien zur Therapie). Idstein: Schulz-Kirchner.
- SSS, Social Science Statistics (o. J.). Zugriff am: 18.02.2017 unter: <http://www.socscistatistics.com/tests/mannwhitney/Default2.aspx>.

11 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1 – Schema zur Erzählfähigkeit.....	6
Abbildung 2 – Differenzen der Mittelwerte SET-Tests, Prozenträge	26
Abbildung 3 – Differenz der Mittelwerte SET-Tests absolut.....	27
Abbildung 4 – Vergleich Mittelwerte der Anzahl genannten Wörter	28
Abbildung 5 – Entwicklung Mittelwerte der Anzahl genannter Wörter.....	28
Abbildung 6 – Makrostruktur Kulisse.....	30
Abbildung 7 – Makrostruktur Verurs. Geschehen	30
Abbildung 8 – Makrostruktur Lösungsversuch	31
Abbildung 9 – Makrostruktur Schluss.....	31
Abbildung 10 – erkannte Pointen	32
Abbildung 11 – Anzahl Kategorie «C»	33
Abbildung 12 – Anzahl Kategorie «B».....	33
Abbildung 13 – Anzahl Kategorie «A».....	33
Abbildung 14 – Entwicklung Einsatz der Kohäsionsmittel.....	35
Tabelle 1 – Ergebnisse t-Test (exemplarisch).....	4
Tabelle 2 – Makrostruktur.....	23
Tabelle 3 – Kategorien CBA.....	25
Tabelle 4 – Korrekt zusammengesetzte Geschichten.....	29
Tabelle 5 – Bildergeschichte 4 und Transkriptionen für die qualitative Analyse	36
Tabelle 6 – Quantitativer Vergleich	38

12Anhang

Anhang 1 – Umfrage zur Ermittlung einer ungefähren, durchschnittlichen Anzahl erzählter Bilderbücher pro Kindergarten und Schuljahr	45
Anhang 2 – Elternbrief.....	47
Anhang 3 – Einverständniserklärung	48
Anhang 4 – Bücherliste Geschichtenkiste.....	49
Anhang 5 – Bildergeschichten und Wörterlisten	50
Anhang 6 – Kohäsion und Komplexität	54
Anhang 7 – Transkriptionen der Geschichten	55
Anhang 8 – Datenerhebung: Ergebnisse aus der Datenerhebung	78
Anhang 9 – Ergebnisse der statistischen Tests	108

Anhang 1 – Umfrage zur Ermittlung einer ungefähren, durchschnittlichen Anzahl erzählter Bilderbücher pro Kindergarten und Schuljahr

An der nicht repräsentativen Umfrage haben sich insgesamt 16 Kindergärtnerinnen aus den Kantonen Aargau, Schaffhausen und Zürich beteiligt. Sie wurde teils mündlich und teils schriftlich durchgeführt. Ziel war es, die Grundeinstellung zu Bilderbüchern als Sprachfördermittel zu erfahren, eine durchschnittliche Anzahl erzählter Bilderbücher pro Schuljahr und Klasse zu ermitteln und das Verhältnis von Bilderbüchern und reinen Textgeschichten herauszufinden.

So wurden den Lehrpersonen folgende drei Fragen gestellt:

- Erachten Sie Bilderbücher als sprachfördernd?
- Wie viele Bilderbücher erzählen Sie Ihrer Klasse pro Jahr?
- Wie viele reine Textgeschichten erzählen Sie Ihrer Klasse pro Jahr?

Lehrperson	BB sprachfördernd?	Anzahl BB	Anzahl reine Textgeschichten	Bemerkungen
1	Ja	4-7	Mehr, aber meistens eher kurze, häufig in Ritualen	Ja, so eine erzählte Geschichte ist halt schon was anderes als der Werbetext im Fernsehen.
2	Ja	5	weniger	Bei Kindern mit Sprachschwierigkeiten sind BB besser, auch bei Fremdsprachigen. Bei CH-Kindern finde ich reine Textgeschichten gut, sie regen die Phantasie an und fördern auditive Fähigkeiten. Geschichten ohne Zeichnungen erzeugen innere Bilder. Diese eigenen Bilder sind stärker als diejenigen aus den Büchern.
3	Ja	5 Manchmal bis 10	Weniger, nur in Ritualen	Zur Themenvertiefung, pro Thema ein BB als Leitfaden, bei Zusatzthemen (Problem, Samichlaus), als Sprachförderung.
4	Ja	6	Weniger, im Advent und bei Geburtstagen	
5	Ja	6-8	Spontan erfundene Kurzgeschichten, sonst eher weniger	Bilderbücher sind absolut wichtig!
6	Ja	3-5	Eine lange, Preussler o.ä., kürzere in Ritualen	Ich denke immer wieder, dass ich viel zu wenig Geschichten erzähle, aber irgendwie fehlt doch immer die Zeit...
7	Ja	4-5	1-2 ganze Bücher	
8	Ja	10	2-3 Märchen	Ich erfinde oft mit den Kindern gemeinsam kurze Geschichte, die wir dann mit ganz einfachen Figuren, einem Stein oder einem Tuch oder so, spielen. Aber das sind dann halt keine Textgeschichten und nicht aus einem Buch.
9	sehr	6	1	
10	Ja	Pro Thema eins, also 4-5	Eher weniger	Ich erzähle die Geschichten, also die Bilderbücher immer mehrmals.
11	Ja	5-6	weniger	Die Fremdsprachigkeit ist ein Problem bei reinen Textgeschichten. Ich habe das schon in Geburtstagsrituale eingebaut. Frage mich aber, wieviel da hängengeblieben ist. Ich frage mich generell, wieviel übers Gehör hängen bleibt. Das fällt mir auch immer wieder auf.

12	Ja, sehr	8-10	Unterschiedlich. Mal Märchen, mal selbsterfundene Geschichten.	Ich habe auch viele andere Sachen zur Sprachförderung gemacht wie Tischtheater, Sprachspiele, Verse und Lieder, Reigen, sprachlich begleitetes rhythmisches Zeichnen, Sammelspiele, welche Sprache beinhalten und Znüniverse und so.
13	Ja	20	viele	Meine Puppenfigur hat immer etwas zu erzählen, so ganz spontan und ohne Vorgabe
14	Ja	3-7	Nicht so viele, vielleicht beim Geburtstagsritual mal	
15	Ja	7	Eher weniger	
16	Ja	4-6	1-2 lange Geschichten, die in einzelnen Kapiteln erzählt werden.	Ich habe jedes Jahr zu einer langen Geschichte ein Theater, so hatten wir unsere eigenen Bilder.

Zusammenfassend zeigt diese kleine Umfrage also, dass alle Kindergartenlehrpersonen Bilderbücher als sprachfördernd erachten, dass im Durchschnitt sechs bis sieben Bilderbücher pro Jahr und Klasse erzählt werden und dass die Anzahl der reinen Textgeschichten durch eine einfache Befragung nicht möglich ist. Offenbar gehen auch die Meinungen darüber, was eine reine Textgeschichte ist, weit auseinander.

Anhang 2 – Elternbrief

Liebe Eltern

Im Rahmen einer Bachelorarbeit im Studiengang Logopädie an der HfH Zürich untersuchen wir das Sprachförderungspotenzial verschiedener Arten von Geschichten. Die Kindergärten von Musterlingen nehmen während dieses Schuljahres an diesem Projekt teil.

Die Kindergärtnerinnen werden den Kindern in diesem Schuljahr vermehrt Geschichten aus unserer «Geschichtenkiste» erzählen. Zum Teil sind dies Bilderbücher, zum Teil reine Textgeschichten. In einer Klasse werden keine zusätzlichen Geschichten erzählt, aber die Kinder nehmen an den Tests teil.

Was sind das für Tests?

Wir werden zu Beginn und am Ende des Schuljahres mit den Kindern im Kindergarten Tests anhand von Sprachspielen durchführen. Für die Kinder sind es einfach nur lustige Spiele mit kleinen Geschichten, einem Figurespiel und ähnlichem. Dabei ist es uns ein Anliegen, dass Sie als Eltern über folgendes informiert sind:

- Es werden keine Namen gespeichert oder veröffentlicht.
- Die Tests werden nicht zur Einstufung eines einzelnen Kindes durchgeführt, sondern zur Ermittlung der durchschnittlichen Entwicklung der gesamten Gruppe während des Projekts.
- Testergebnisse einzelner Kinder werden nicht in die Arbeit einbezogen, sondern nur der Sprachstand der gesamten Gruppe
- Während der Tests werden Tonaufnahmen gemacht. Auch diese werden nicht veröffentlicht. Sie helfen uns lediglich bei der Auswertung, da wir nicht mit den Kindern spielen und gleichzeitig alles aufschreiben können. Die Aufnahmen werden anschliessend gelöscht.

Damit wir diese Tonaufnahmen machen können, brauchen wir Ihr Einverständnis. Bitte füllen Sie den beiliegenden Talon aus und geben Sie diesen der Kindergartenlehrperson Ihres Kindes.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Sara Rodenkirch Katharina Wüthrich

Anhang 3 – Einverständniserklärung

Ich/Wir sind damit einverstanden, dass im Rahmen des Projekts «Sprachförderung mit Geschichten» Tonaufnahmen von unserem Kind gemacht werden. Die Tonaufnahmen werden weder veröffentlicht noch weitergegeben. Nach der Auswertung werden sie gelöscht.

Name des Kindes:

Unterschrift eines Erziehungsberechtigten:

Ort, Datum:

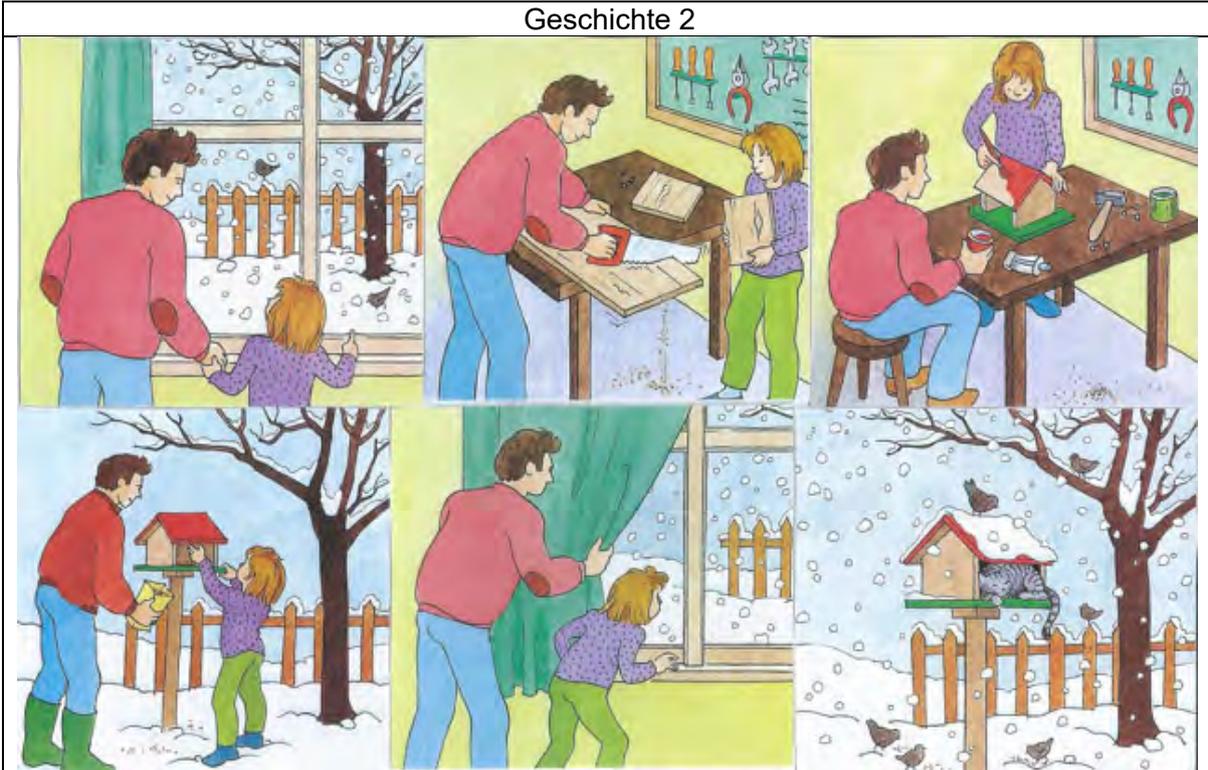
Anhang 4 – Bücherliste Geschichtenkiste

Herr Fuchs und Frau Elster	Die Wichtelmänner
zehn Blätter fliegen davon	Keine Sorge, Paulchen!
Teilen macht Spass	Hurra, der Frühling ist da
Wenn ich glücklich bin	Das Osterküken
Heule Eule	Violet und die Schnecke Isabella
Der Rote Faden	Papa Bär hat es schwer
Felix, Kemal und der Nikolaus	mutig, mutig!
Die Wollmütze	Nachts, wenn alle schlafen
Filu im Schnee	Wie Leo wieder König wurde
Wie weihnachtet man?	Du warst es! sagte der Berberitz
Wolfine, das Schaf	Eine Zwergengeschichte
Besenmann und Brillenmann	Der Maulwurf Grabowski
Ofko's seltsame Reise	Einer für alle
Das Grüffelkind	Die Funkelfeder
Hoppel	

Anhang 5 – Bildergeschichten und Wörterlisten

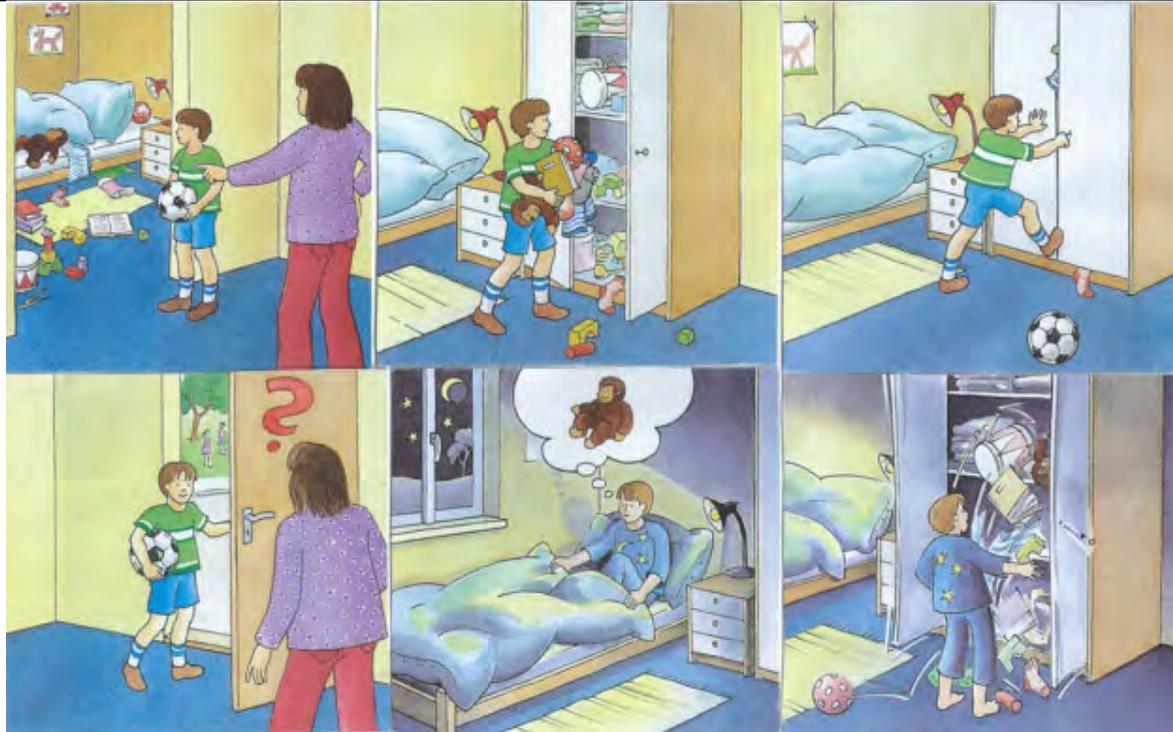
Geschichte 1			
Nomen		Verben	Adjektive
Abend / Nacht		Ins Bett bringen / (gute Nacht) wünschen / verabschieden	still
Mami und Papi		schlafen gehen / schlafen	dunkel
Junge und Mädchen / zwei Kinder		aufmachen	offen
Zimmer		hören	unheimlich
Bett		erwachen	verwundert / überrascht
Ausgang		aufstehen / aufsitzen	laut / leise
Türe		hinuntergehen	neugierig / gespannt
Treppe		nachschauen	verängstigt
Klavier		sehen	vorsichtig
Musik / Melodie		tönen / Musik machen	wach
Katzen			
Licht			
Total		Total	Total
Punkte: Katzen spielen Klavier (Katzenmusik)			

Geschichte 2



Nomen		Verben		Adjektive	
Vater und Kind		schauen		hungrig (auch Hunger haben)	
Fenster		basteln / werken		kalt	
Schnee / Winter		schneien		müde	
Vogel		sägen		neugierig	
Baum / Garten		malen		dick / gross	
Farbe / Pinsel		beobachten		rot / grün	
Holz		aufstellen		freudig	
Säge		einfüllen		geschickt	
Vogelhaus		fressen / füttern / picken		weiss	
Futter		schlafen		warm	
Vorhang					
Katze					
Total		Total		Total	
Pointe: Katze im Vogelhaus					

Geschichte 3



Nomen		Verben		Adjektive	
Zimmer		aufräumen		unordentlich	
Mami		Fussball spielen		aufgeräumt	
Bueb		hinausgehen / heimkommen		gross	
Unordnung		schliessen/stopfen		scheinheilig / heimlicheiss	
Schrank		öffnen		missmutig / schlecht gelaunt	
Schranktür		Ins Bett gehen / schlafen gehen / liegen		fröhlich	
Lust		Aufwachen / träumen / vermissen / dran denken		dunkel	
Fussball		aufstehen		müde	
Abend / Nacht		suchen/holen		schnell	
Streit??		rausfallen		böse	
Affe, Kuscheltier					
Boden					
Total		Total		Total	
Punkte: eigener Schlamassel					

Geschichte 4



Nomen		Verben		Adjektive	
Affe		anschauen		offen	
Zoo		ausbüchsen		erstaunt	
Käfig / Käfigtüre		Spazieren / gehen / schlendern		schön	
Hut		klauen, wegnehmen		gross	
Baum / Busch		legen		schwarz	
Kaffee		trinken		heimlich	
Mami / Bub		Langen / liegen		geschwind / schnell	
Sonnenbrille		verstecken		frech	
Tisch / Bänkli		Anziehen, tragen		komisch / seltsam	
Jacke		hinausgehen / davonlaufen		erschrocken	
Ausgang					
Zoowärter, Polizist					
Total		Total		Total	
Pointe: Mensch ?					

Anhang 6 – Kohäsion und Komplexität

Kategorie C
Die Erzählung besteht mehrheitlich aus einer Aufzählung von einzelnen Wörtern oder Satzfragmenten.

Kategorie B							
Die Erzählung besteht mehrheitlich aus Hauptsätzen. Es werden keine Nebensätze gebildet							
Anzahl Hauptsätze:				Geschichte korrekt?			
Eingesetzte Kohäsionsmittel							
Pro-Formen		Situations-deiktische Elemente (Adverbien des Ortes, der Zeit)	Direkte Rede	Tempus korrekt	Flexion korrekt	Konnektive	
Verwendet	korrekt					einfach	komplex

Kategorie A							
Die Erzählung besteht mehrheitlich aus Hauptsätzen. Es werden Nebensätze gebildet							
Anzahl Hauptsätze:				Anzahl Nebensätze:		Geschichte korrekt?	
Eingesetzte Kohäsionsmittel							
Pro-Formen		Situations-deiktische Elemente (Adverbien des Ortes, der Zeit)	Direkte Rede	Tempus korrekt	Flexion korrekt	Konnektive	
Verwendet	korrekt					einfach	komplex

Anhang 7 – Transkriptionen der Geschichten

Codes

ID 01-n	Identifikationsnummer der Probanden
Gesch. 1-4	transkribierte Erzählungen der Bildergeschichten
F / R	falsche oder richtige Reihenfolge gelegt (in Klammer Angaben zur Art der falschen Reihenfolge)

Transkriptionsregeln

	Pro Sinneinheit (parataktische Struktur) eine Zeile
(sec.)	Pausen
grOss	Betonungen
grOOOss	Dehnung
.	Satzende
:	Wenn Satzende nicht durch Pause oder Prosodie markiert
[lacht]	Begleiterscheinungen
(↑)	Stimmhebung

Transkriptionen

ID 01	da tün mami und papi d chind ufe(↑) [3]
Gesch. 1	da singt öppert und sie wüssed nöd wases isch[3]
F (12534)	da gönds abe go luege bim zimmer was es isch (↑) machtet d türe uf (↑) da gsehnts, d chätzli sind ufem klavier und tüend trampe und denn gits musig!
ID 01	winter
Gesch. 2	saage fürs hüüsli (↑)
F (123546)	hüsli amaale (↑) s hüsli voruse fürd vögeli (↑) fueter ine (↑) wieder winter und voruseluege wüi wie d vögeli inegöhnd(↑) da isch s chätzli dinne und vögeli isch da.
ID 01	da isch de tschutti woner us em schrank usegnoh het (↑) (2)
Gesch. 3	und da isch es riese puff
F (123645)	und denn nimmt er da soviel use (↑) macht er de schrank uf (↑) (2) nimmt de tschutti use und macht de schrank wieder zue (↑) und da fragt er: „mami chanich voruse go tschutte“ (↑) da isch nacht (↑) und da gaht er is bett wacht er uf und er will sis kuscheltierli nä denn macht er de schrank uf und alles gheit an bode.
ID 01	z Mami und de bueb lueged am Aff zue.
Gesch. 4	denn göhnds Wlter. (3)
R	dänn (3) passiert DAS: de aff usem Baum het am maa sin Huet a de aff usem baum nimmt sin HUet wäg. und dÄnn sitzt öpper no da Ane und luegt nöd grad und de aff nimmt d JAgge weg denn gsen da so us und gaht da go esse. (kichert) (3) de sitzt da am tisch mit ere brülle, thä! mit ere sunnebrülle no dezue! (kichert)
ID 02	weiss nid was.
Gesch. 1	was gsehsch da ufem biudli
F (12435)	die si im bett. genau. de de gaht id türe ine. mhm, und was passiert nächhär [5] die wacht uf und de au. mhmm und werum? was gloubsch? will d tür off isch. [4]

	<p><i>und dänn?</i> de gaht d schtäge durab und de a. <i>mhmm</i> de gaht a d schtäge durab und de a. [4] de luegt und de a.</p>
<p>ID 02 Gesch. 2 F (Wusste nicht wie legen)</p>	<p>fänschter, s meitli, de maa <i>was mache sie aues?</i> useluege [4] absaage [7] s, es hüüsli mache [3] vogelfueter inetue useluege [2] s chätzli schlaft</p>
<p>ID 02 Gesch. 3 F (123465)</p>	<p>(6) ehm het de bueb de ball i de hand (↑) wott er spiele fuessball gaht use schlaft und es gheit alles use</p>
<p>ID 02 Gesch. 4 F (nicht gewusst wie legen)</p>	<p>da gaht de aff ab (↑) und da tuet de aff ehm de huet wegneh (↑) denn tüents ka kafi trinke (↑) und ehme und denn nimmt de Aff d Brülle weg (↑) und und de maa sitzt ufem bänkli und de aff nimmt ehm d jagge weg und und denn hä leit ers a!</p>
<p>ID 03 Gesch. 1 F (12435)</p>	<p>[7] da isch morge <i>mhmm und dänn?</i> [8] und dänn händs da angscht. <i>und werum händs angscht</i> will da eifach d türe ufgaht. <i>mhmm [3] und dänn?</i> [7] <i>was machets när? was passiert när?</i> [4] uh weiss nid. <i>lueg was mache sie när, d chind?</i> u denn göhnd sie go luege was passiert isch. [2] <i>was machets da?</i> laufets do d schtäge nab und tünd d türe ufmache(↑) und da gsehnds chätzli.</p>
<p>ID 03 Gesch. 2 F (123546)</p>	<p>[13] <i>Wär gsehnsch ufem biudli und was mache die?</i> usem fänschter luege. <i>u när was mache sie när. und was gsehsie und werum mache sie när das?</i> dass sie es hüüsli chönnd baue (↑) es vogelhüüsli. [3] und [2] und dänn tüends es amaale. und dänn ufem schtamm dusse tue (↑) [7] <i>mhm, genau!</i> wieso luegets da wieder usem fänschter? <i>da heisis ufgsteut, de gö sie id schtube ga luege.</i> und dänne isch es chätzli am schlaft, obwohls es vogelhüüsli isch!</p>
<p>ID 03 Gesch. 3 F (123645)</p>	<p>was seit da s mami? <i>was seit äch s mami, was dänksch?</i> das er mues is bett. (4) und dänn hät er der chaschte ufgmacht (↑) und da ischer usegange go fuessball spiele (↑) und nachhär ischer is bett (↑) und dänn hät er wieder der schrank zue gmacht.</p>

ID 03	(5)
Gesch. 4	en aff (↑)
F (123465)	und dänn göhnts go zebra aluege (↑) und dänn sitzets ufem bänkli (↑) und de aff nimmt d jagge weg. (↑) und dänn göhnds go zmittag ässe: und dänn göhnds äm e da wieder häi.
ID 04	Also d chinder verwached i der nacht (↑)
Gesch. 1	Dänn chömed s mami und der papi go luege. (4)
F (12435)	Und dänn machts mlllUUIUBIBIBIBllll Und denn gönd sie mol abe und nacha MIAUUU (↑) Dänn gönd sie mal d stäge dulab (↑) Und dÄnn mached sie türe uf U ez dsehnd sie ufem klavier zwEII CHätzli.
ID 04	mmmm mmm mmm [2]
Gesch. 2	<i>was gsehsh da und was mache sie?</i>
F (123465)	[3] sie lueget usem gänschl (↑) und denn tuet äI s holz abschnide will sie machet es vogelhüüsli (↑) und da tuends es amale (↑) und dänn tüends es ufboue (↑) und dänn luegets normal usem fänschte (↑) und dänn isch d chatz im vogelhüüsli am schlafe.
ID 04	da slll, s mami seit: „alles uf ru alles uf ruume“ (↑)
Gesch. 3	denn tuet er alles i de chaschte (↑)
F (123465)	und dänn tuet els zue mache (↑) und dän gaht el (↑) und denn chunnt el wiedel ine (↑) gaht el is bett (↑) go schlofe (↑) dänkt an aff (↑) und DÄnn gheit alles use!
ID 04	ehm sie göhnd zum Aff go luege (↑)
Gesch. 4	d tüle isch offe (↑)
F (12534)	und dÄÄÄnn (6) hmm (8) ehm ch chlaut de Aff de HUUet (↑) und dänn (2) tüends kafi tlinke (↑) und dänn chlaut de aff na d sunneblülle (↑) und dänn no s jäggli (↑) und dÄnn gaht el.
ID 05	es isch emol (↑)
Gesch. 1	(3) d chlnde händ emo
F (12534)	(2) sind emol tschÜss papa und s mami händ sie gseit. dä nocher i händ sie musllg us de türe ghört. sie händ sich gfragt woher chuunt disi musiig denn 'änds s bäär runtergnoh(↑) tür offä(↑) (2) UUund dchatze händ disi musig gmacht di sind so n (2) de. (3) chAATze dürfed das aber nöd. ebe nöd. das isch doch nöd liäb.
ID 05	da hentsch usem fänscht usem fänschte gluegt (↑) [2]
Gesch. 2	da händ sie s vogelhüüsli gmacht (↑)
F (123546)	da händ sies agmalt (↑) da händ sies ufbaue (↑) da händ sie händ sie de vorhang ufgmacht (↑) und da händ sie hä isch d chatz im fä im vogelhüüsli gsi.
ID 05	zersch hät er Fuessball wölle spiele

Gesch. 3 F (123654)	und denn hät s mami gseit: „tuen ufruume“ denn hät er s ganze in chaschte müsse tue. und danAch hät er de de fuessbal nöd gseh: und dänn hät er wieder ufgmacht. undundund danAch hät er wöle f hät gseit: „dörf ich mit..!“ und dänn hät s mami gseit: „n...nei!“ und danach isch er go schlafe und dänn hät er träimt vo einem affe. und danach hät er wieder de chaschte usgruumt und hät wieder gschpilt.
ID 05 Gesch. 4 F (12435)	denn isch die tünofgsi und <i>D Tür off gsi, ja.</i> und denn isch de aff use cho (↑) und hÄÄÄ de Huet gschtole. und danAch isch de Aff im Gebüsch gsi und hÄt sich d Jagge dschtole. und danach hät er d Bülle dschtole und isch wie nen Mänsch glOffe.
ID 06 Gesch. 1 F (12543)	[Sehr lange gar keine Reaktion, auch nicht auf Fragen. (1 min 30 sec)] <i>handed di gschicht au vomene rössli?</i> Nei (5) <i>sondern?</i> Vo mensche (8) <i>und wa mached die?</i> da tüends schlafe und smami und de papi gönd zu dene chinde. go tschau säge oder guet nacht säge. aber dÄNN (↑) ghört es grüsch (2) ade tüüre. dänn dänkeds häÄÄ (↑) was isch denn das? und dänn laufeds abe. und dänn mach (2) tüends dete so (2) a de türe dänn macheds d türe uf (↑) sind d chatze wo klavier spiled!
ID 06 Gesch. 2 F (123465)	da isch winter gsi. und dänn händs dänkt sie tünd doch fürd vögeli es VOgelhuus baschtle. und dänn händs es vogelhuus baschtlet (↑) [1]wos dänn veruse gstellt händ. Und denn händs vogelfueter ine ta (↑) am nächschte tag händ sie da usegluegt! dänn händs gseh dass e CHAtz im vogelhüsli gläge isch.
ID 06 Gesch. 3 F (123564)	also dAaA stah er uf und s mami und wott voruse: aber s mami seit er muess no zerscht sis zimmer ufruume. undÄnn rumt er s zimmer uf und macht der chaschte zue. und denn gaht er voruse (↑) und am abig merkt er dass sin aff fählt: und dänn gaht er da wieder go sueche.
ID 06 Gesch. 4 R	zerscht sind (1) die lüt (1) go schpaziere: und denn de anderi lüt verbiigloffe (↑) und den het de AaAff eifach de huet gno (↑) und denn ischer witergsch gschliche (↑) und het den e SUNnebrülle ghoh und denno e JAgge. und denn het er sech azoge (↑) denn isch er eifach weggloffe vom zoo. und het der zood und denn het er usgseh wie nen mänsch: und de hät der zoodiräkter gar nid gwüsst dass de aff isch.
ID 07 Gesch. 1 R	[5] ehm [3] da händ s mami und papi tschüss gsät (↑) und un d chind sind im bett gsi. und chum sind sie usegange häts uf eimal so tönt dänn sind sie uf usem bett gschtiege sie händ da türe ufgmacht (↑) dänn sinds d büsi gsi wo klavier gschpilt händ.
ID 07 Gesch. 2 R	ehm sie lueget usem fänschter und gsehnd das d vögeli [2] ehm käs hüsli händ (↑) und dänn machet sie es Hüüsli (↑)

	tüends saage (↑) denn tüend si s amale (↑) dänn tüends sis usse ehm [2] härestelle: und dänn tüend sie fueter ine (↑) und dänn lueget sie use (↑) und dänn gsehnd sie d chatz wo dinn schlaft.
ID 07 Gesch. 3 R	mmmh (9) de bueb (6) s mami hät gseit de bueb muess sis zimmer ufruume (↑) (4) und dänn ischer irgendwie zum schrank gange und hät de schrank Ufgmacht (↑) (3) und dänn ischer use go fuessball spiele (↑) (2) und dänn isch abig worde unden hät er müesse is bett (↑)(2) und dänn hät er nomal de schrank ufgmacht und hät und denn isch alles useg-floge.
ID 07 Gesch. 4 F (12453)	zeersch gaht z Mami mit em Bueb inds Chinderzoo. Dänn (2) lauft e frau und en MAa under eme Baum dure und dänn nimmt en Aff a dem Maa der Huet eweg. und dänn isch en MAa ufeme bänkli und dänn häter sini jagge derthii gla, hi ta, wills heiss gsi isch und nachhär isch der gorilla cho und hät d JAgge azazoge. und dänn hät er sie azoge (↑) und dänn isch er dervoo glauffe. und dänn hät dÄ u komisch gluegt. und dänn sinds e maa und e frau ehm (3) gooo (2) öppis trinke, en tee oder e schoggi und dänn isch schowieder so en gorilla cho und hät d brÜlle gnoh! <u>Bemerkung: Da die Bildreihenfolge der Geschichte vor der Erzählung versehentlich nicht durch die Testerin korrigiert worden ist, wurde dies nicht als Fehler des erzählenden Kindes gerechnet.</u>
ID 08 Gesch. 1 F (12435)	da seit der papi tschüss will sie münd go schlofe und do ghöred sie öppis (↑) wänn d schtäge durab (↑) mached d türe uf und gsehnd d chatze ufem klavier umelaufe.
ID 08 Gesch. 2 F (123465)	da luegets use und gsehnd d vögeli dass' nüd z ässe händ. da saagets es vogelhüusli (↑) da maalets es a (↑) da tüends fueter dri (↑) da luegets use (↑) und da gaht d chatz dri.
ID 08 Gesch. 3 F (123465)	da mues er s zimmer ufruume (↑) da tuet er einfach alles in schrank inerüere, sött er aber nöd (↑) da stopft er en zue (↑) da spielt er fuessball (↑) do überleit er: „wo häts ächt en aff“ (↑) und da gheits alles use.
ID 08 Gesch. 4 R	zerscht gaht d frau mit em bueb in zoo (↑) det isch en aff uf eme holzgitter und s gitterli isch off, d tüüre (↑)(2) und dänn isch en maa und e frau uf de schtrass (↑) und en aff gaht in baum und chllla und chlaut de huet (↑) dänn nimmt d dä nimmt dänn tünd sie schön am tisch sitze (↑) und tüend öppis trinke (↑) und dänn nimmts d sunnebrülle wäg de aff: (↑) dänn chlaut er d jagge und dänn lauft er umee und der polizischt gseht en.
ID 09 Gesch. 1 F (12534)	ehm sie sind im bett (↑) und und und denn sie göhnd is bett (↑) und dänn [2] und dänn säge ds mami und papi: „guet nahaacht! und dänn ghöred sie öppis (↑) und dänn tüend sie d türe u uufmache (↑)

	und dänn göhnd sie d schtäge abe und dänn dünnd sie nomal e türe ufmache (↑) und dänn und dänn gsehnd sie d chatze wo klavier spiled. [lacht]
ID 09 Gesch. 2	[Abwesend]
ID 09 Gesch. 3 F (123564)	aso dAaA muess er zerscht alles ufrume. und dÄnn tuet ers ufruume. und dänn tuet er s und de probiert er s zue: nachhensch und wämers und woners zue macht gingge, ka bringt ers nöd zue: und dänn gingget er eifach dri. Und dänn gaht er go wieder go fuessball spiele (↑) dänn suecht er sin aff da na (↑) dänn macht er der schrank uf und dänn gheit alles zäme.
ID 09 Gesch. 4 R	do goht ehmehm aso s kefig, d tüür isch offe. Der aff gaht ufe, kletteret und ufn baum nimmt em maa d kappe weg. Denn gaht er is Gebüsch, klaut em klaut em Maa en (2) s Tischi wäg. Und un (2) nä gaht und e gaht unteren Tisch nimmt em Maa (3) ehm d Sonne- brülle weg. Denn lauf dänn zieht er alles a und lauft durch de Zoo.
ID 10 Gesch. 1 F (12435)	s mami und de papi chömend is zimmer zu ihne zum m bueb und m meitli tschüss säge. und dÄnn (2) gönds usÄ (↑) (2) und dänn moched hm denn moched sie uf: und gönds abÄ (↑) denn sinds dune (↑) und denn (3) gsehnds zwei chatze wo ufem klavier sind.
ID 10 Gesch. 2 F (123465)	sie lueget zersch usem fäischer (↑) dänn machets es vögelihüsli (↑) und denn tüends fueter dri (↑) und dänn luegets usem äischer (↑) und dänn isch d chatz der drin.
ID 10 Gesch. 3 F (123645)	oke, er het es zimmer en puff gha (↑) denn het s mami zeit es er muess ufruume (↑) u und denn hät er alles in schrank versorget (↑) dänn het ers zuegmacht (↑) und denn ischer use denn ischer is bett und am morg e isch alles woner de schrank ufgmacht hät isch alles usegheit.
ID 10 Gesch. 4 F (12543)	aso s chind dseht aso s chind und s mami göhnd in zoo. und denn dseht dass bim aff d türe offe isch. und denne gaht en aff use wo sie wäg sind (↑) und denn gaht er uf de baum und nimmt am maa der huet wäg (↑) und denn gaht er hiner de busch und nimmt s liibli (↑) und denn gaht er witer nimmt d brülle und den bi bim polizischt gaht er wäg.
ID 11 Gesch. 1 F (12435)	mami und papi chömed sie go bsUächÄÄ (↑) (5) denne goht türe zuue(↑) (3) denne goht diää tüüre zue: denn di de gseht schwarzi chatze ufem klavier.
ID 11 Gesch. 2 F (123465)	da luegets use (↑) da ma machtets es hüsli (↑) [...] da malets s hüsli a (↑) tünd s fueter ine (↑) denn luegets use (↑) und denn schlafts büsi dtin. und die tünd da unenache picke.

ID 11	da ischs ufgestande (↑)
Gesch. 3	denne het er da sache usegholt (↑)
F (123645)	denne het er de schrank ufgmacht (↑) ischer go fuessball spiele (↑) u denne ischer go schlofe u denn isch denn un alles usegheit.

ID 11	die zwäi göhnd de aff da im gheg go luege:
Gesch. 4	aber sie gseh nid dass d türli off isch.
F (12435)	dänne gaht de aff use: chlaut am maa de huet (↑) und dänn am maa d jagge (↑) und am maa d sunnebrülle (↑) und den verkleideter sich (↑) denn dänk er: „hä, s isch doch en maa oder en aff!“

ID 12	[Weggezogen]
-------	--------------

ID 13	zwei chind wo im bett lieged
Gesch. 1	(7) s'mami und de papi gönd weg (3)
F (12435)	m sie gönd furt (4) und etz? (2) dchind sind alleige dihei und etz ghöreds musig (5) und etz gönds hä d'stäge ab go luege (4) en gsehnd sie tschwai ka schwarzi chatze ufem klavier

ID 13	Ich weiss nöd was ich sött säge
Gesch. 2	<i>Was gsehsch denn uf em bild?</i>
F (123645)	Es schneit. <i>Das isch doch en guete afang. Und denn?</i> Frögt s chind öbs dörf use go en schneemaa boue (↑) De papi seit: (2) Oder wämmmer es vOgelhüusli mache? dänn macheds das und wänns fertig sind denn boueds es zäme (↑) und dänn maleds das a (↑) und dänn tönnds es use (↑) und tönd vogelfueter ine (↑) aber (2) jetzt (↑) weiss ich nöd dääänn wos us em faischter lueged isch ken vogel drin sondern oi ihri chatz

ID 13	(3) hmmm (10)
Gesch. 3	<i>was gsehsch da ufem biudli, was mache sie?</i>
F (123465)	mmmmh de bueb sött ufruume (↑) <i>genau!</i> [lacht] (6) und denn ruumt er alles i dä schrank und dänn gahts nüm zue. [lacht] dänn gaht er mit de mueter use mit em böle go spiele (↑) und woner dänn und i der nacht wacht er uf und suecht nachem aff (↑) und dänn macht er de schrank uf und dänn gheit alles wieder use.

ID 13	EIMal isch em aff sis chäfig offe blibe.
Gesch. 4	Da hät dä aff denkt
R	wär doch schÖÖÖn wenn ich e chli usägah go IUEgä und e chli [fast flüsternd] e chli umeluege wiäs so de ZEbras gaht und dä BÄÄre und so. ZERSch gahn ich mal zu de Zebras. (3) er verstECKt sich imne baum. (2) da chUNNt en maaa (1) vorbi gRAd bi däm mm under däm baum wo de aff drin isch. dä AFF streckt schnell sini Hand use (↑) und chIAut ihm de huet. und dänn gaht er zu de bäääre

	<p>'r versteckt sich imne bUSCH (↑) Hinder emne bänkli (↑) Und det hät en maa sini jagge abzoge Da nimmt er die jagge zieht si a Und am schluss gaht er no zu de flamingos (↑) 'r gaht det anen tisch und chlAut eifach d sUNNEbrüllä (↑) Und denn lait er das ALLes a und gaht und gaht e chli go spazIERe (↑) und haut ab. Du denn gSEht ihn de zoowärter Und dänn dänkt er Was ISCH dänn daaas für en komische mänsch.</p>
ID 14	<i>was passiert da ufem biud?</i>
Gesch. 1	wateruu
F (3+4 vertauscht)	<p><i>wie?</i> datateruuf <i>er gaht dsderuuf, oder wie?</i> sini eltere sind da noada? <i>die sind da, genau, und was mache sie?</i> [unverständlich] weg <i>si sie weg gange, d eltere, gäu. [2] da, was mache sie da?</i> winke? <i>genau. [3] und dänn?</i> [2] gahts weg. <i>wer gaht weg?</i> d eltere. <i>genau. d eltere göhnd weg. Und da uf däm bild, was passiert äch da?</i> (3) e musig. <i>(3)e musig! (4) mhmm [2] was isch mit dere musig? [3]</i> hmmm. [8] <i>wer isch das da? [3] was mache sie? [6]</i> sie wachet uf [4] und da göhnd sie is [2] abe [3] <i>sie göhnd abe [4] was machets?</i> (2) türe uf <i>sie machet d türe uf, genau! [2]</i> und nachhär sind das [undeutlich] keyboard. <i>u nachhär sinds?</i> chatze. <i>mhm? was isch da wenns zur tür ihne göhnd? sägs nomal!</i> (2) es keyboard! <i>mhmm [2] und was passiert dert?</i> musig. <i>genau! und werum machts ächt musig?</i> will d chatze det druf stöhnd. <i>genau!</i></p>
ID 14	(30)
Gesch. 2	<i>was gsehsch denn alles uf em erste bild?</i>
F (123546)	<p>da luegeds usem fenster (↑) da sägeds (↑) nacher dach amale (↑) (45) <i>und denn? (15) was macheds denn?</i> das use (10) <i>und denn?</i> denn nacher gsehnds am fenster vögel (↑) (23) <i>und?</i> e chatz</p>
ID 14	da gaht er go tschutte(↑)
Gesch. 3	(5) da nimmt er sache use (↑)
F (123645)	<p>(4)da macht er de schrank zue (↑) enn gaht er use (↑) dänn gaht er is bett (↑) und macht de schrank wieder uf.</p>
ID 14	hm danuegetsaffn (↑)

Gesch. 4 F (12453)	<p><i>Wie?</i> da luegts affe a (↑) <i>mhm! muesch chly lüter, süsch verstahnis fasch nid!</i> (3)da hät er sin huet klaut de aff (↑) nahäässetsi daa (2) <i>wie?</i> nääh ässet sie d ene den drinkets da kafi(↑) näähä chlaut de aff sini jagge(↑) un näähä lauft er da durch durch de polizischtüre. <i>u näähär? was hesch gseit i has nid ganz verstande.</i> dän lauft er da durch de polizischt dure mit den jagge und dene chappe. da isch ja d türe offe.</p>
ID 15 Gesch. 1 R	<p><i>Was passiert da ufem biudli.</i> [6] ehm [2] sie si eh ehm sie ufe uem bett schlafe. <i>mhmm, genau.</i> und izi und eh ize si sie ufgwachet. <i>genau.</i> U ize wei si no witterschlafe. (7) und, sie wei ehm [2] und sie ebe und sie eh sie si no müeund sie wei no schlafe. <i>mhmm, genau, und dänn?</i> ehm sie wei ize äää ä abe zum schnee. <i>zum schnee?</i> ja. <i>und was mache sie när?</i> und dün fareschi si schlitte. <i>wo gsehsch das?</i> (2) am schnee. <i>wo isch de der schnee?</i> unne [oder Inne?]</p>
ID 15 Gesch. 2 F	<p>ds chind wott ver-usse (↑) ähm use gooo (↑) und de papa gseit naaai (↑) mm mm mm nd dänn hä vöööogeli dänn hät (3) ich gahn use. mm mm (2) und dänn (2) znacht dä papi (2) häts vogelhus gmacht (↑) und dänn han ischs dänn daaa (↑) und (2) vogelfueter ine tah (↑) und (5) jaaa (3) luege (3) isch es chatz im pfogelhuus.</p>
ID 15 Gesch. 3 F (123465)	<p>eh es dschtoor, <i>wie?</i> es dschtooor, es dschtor! <i>mhm!</i> und er hät de fuessball böle dsuecht. (2) uu unund denn macht er <i>WIEder</i> es DschtOO! mit eme andere BAll. Und dänn gaht er ez wieder num de Fuessballböle go sueche normale (↑) und un dänn gaht er mit em Fuessballböle. alber er müessti eigentlech no ufrume! (2) und dänn ischer jetz ischer idschlafe und dänn suecht er (2) wieder de böle.</p>
ID 15 Gesch. 4 F (12354)	<p>ähm hie isch ds tor off (↑) und und er zeht u när ischer usezsprunge (↑) ohm dä und da wird ehm d frau hässig uf de Papa und dänn <i>werum?</i> kei ahnig! mmm (2) ähm s tor offe isch (↑) und ah em ässe und plotzlehundde Aff und nimmt brülle weg (↑) und dänufeme Bänkli und nimmt d JAgge no wäg. [spezielle Intonation und Betonung] <i>wie?</i> ufem bänkli zue und nimmt d Jagge no weg. und dänn gaht er halt eifach so witer der Aff, tüctüctü!</p>

ID 16 Gesch. 1 F (3+4 vertauscht)	sie chönnd nid schlafe will si ghöred öppis und dänn göhnd sie d schtäge duruf: und ghöred sie es lied und zdüruuf: und sie gsehnd 2 chatze. [2]
ID 16 Gesch. 2 R	zersch sind da am äm aam luege öbs chönted öppis mache (↑) oder so (2) so öp- pis und dänngönd do ane (↑) an tisch (↑) und säged äs hus für d vögeli (↑) oder wenn ä chatz drin isch: nd dänn tönds es use (↑) und dänn luegeds und dänn chunt e chatz dri go schlofe und da une sind d vögel
ID 16 Gesch. 3 F (123564)	da tue hät er de tschuttiballe: (↑) er wett use go tschutte (↑) aber es gaht nöd zerscht muesser ufruume (↑) denn machter de chaschte uf (↑) tuet dört sache iine (↑) und dänn tuet er zue mache (↑) dänn gaht er go tschuttele (↑) dänn isch abig (↑) und da staht er wieder uf. dschellusse! <i>der schlüssel gheit use, ja, stimmt!</i>
ID 16 Gesch. 4 F (12453)	zEeErsch gönds da go luege wie der Aff das macht (↑) und d Türe isch off (↑) und de gseht der Aff dass (↑) und de gaht er use (↑) und dÄnn tuet er der huet vo däm wägnäh (↑) und dänn gönd die go trin..ke, un go kafi trinke (↑) und dänn klaut de d Sunnebrülle vo däm und dänn sitzt de ab und de Gorilla chlaut d Jagge (↑) und dÄnn zieht er alles a und dänn gaht er use.
ID 17 Gesch. 1 F (12534)	s mami und de papi säged guet naaacht (↑) denn ghöred d chinde öppis wenn si schlafed: und denn gönd si d stäge durab : und nomal d stäge durab (↑) und gsehnd die zwei chätzli uf ufem Klavier und denn ähm ähm [leise] isch fertig.
ID 17 Gesch. 2 F	Aso sille seit am papi dass sie chönd doch es vogelhüsli mache: Denn tuet de papi es holz abschniede(↑) Denn tuet sie s amale. N dÄnn tüent sie vogelchörnli dri (↑) Und nachher (↑) am nögschte tag tüend sie useluege und dänn (2) ligt d CHATZ det drin
ID 17 Gesch. 3 R	aso zerscht seit z mami: „du muesch zersch s zimmer ufruume“(↑) und dänn tuet de bueb alles in schrank dri. (↑) au sogar der aff(↑) und dänn tuet er de schrank zuebschlüsse(↑) dänn gaht er use go fuessball spiele(↑) dänn gaht er is bett(↑) aber dänn dänkt er: „wo isch min Aff!“ dänn tuet er de schrank ufschlüsse (↑) und dänn gseht er de aff wieder.
ID 17 Gesch. 4 F (12543)	ehm e bueb und es mami isch en aff go aluege (↑) ein aff het dänn am grossvater de huet weggnoo (↑) und ein aff het am eim d jagge weggno (↑)

	und d sunnebrülle (↑) und (2) denn ischer usem zoo gange (1) dä wo alles gstohle hät und de wärter hät so (2) da da (2) wa isch dänn da? (↑)
ID 18 Gesch. 1 F	Okay (1) zersch säged s'mami und de papi tschÜSS (↑) aso guet nacht (2) und nachher wo sie türe nö nöd ganz zue gmacht händ chunt so musig inÄ (1) (↑) und nachane wänd sie go luege was das IS: sie laufed d'stäge dürab (↑) und nachhEr mached sie türe uf : und nachher gsehnd sie zwei chatze woo m klavier spieled
ID 18 Gesch. 2 F	da gsehnd sie di vögeli da esse sueche: und denn gsend sie dass sie gar kei esse händ (↑) dänn sägt de papi (↑) nacher malt sie s no aa (↑) nacher tüend es use stelle (↑) nacher luegeds (↑) nacher gsehnd d chatz drin schlafe. [kichert] <i>frechi chatz</i> und d vögeli müend trotzdem no im schnee umepicke.
ID 18 Gesch. 3 R	[Seufzt] (5) de bueb hät sini sache vers... aso hät es riese puff gha (↑) denn hät er si sie versorgt (↑) nachhär... der böle häter aber nöd versorgt will er het wöle mit ihm spiele (↑) denn i der nacht heter de aff gs...ehm gmerkt dass er de aff nöd hät (↑) und dänn hät er im schrank gsuecht: und nachhär (2) isch d gschicht fertig(↑) nachhär het sie het er der schrank usgruumt.
ID 18 Gesch. 4 R	De maa gaht mit em chind in zoo (↑) ins affäkäfig. Nacher laufeds wiit äh nacher isch e frau no det Nacher isch de aff abghaue ebe ähh [lacht] ich bi falsch Zersch (↑) ja ebe (2) zersch isch dass wieder im zoo sind(↑) Nacher hät de aff s offnige chäfig gseh (↑) Isch use gange (↑) Nacher isch er abghaue (↑) Und nacher aso isch e frau und en maA det gstande(↑) Nacher hät de aff de hUEt klaut (↑) Nacher isch er witer. De maa hät emal d jagge abzoge und dänn hät dä aff d jagge gnoh (↑) Nacher isch sinds wiit (1) isch er witergange und sind zum restaurant (↑) Und det isch e frau und en maa gsässe und händ kafi trunke (↑) Und dänn hät mm de maa hät no e brülle aghaa Und nachher hät de aff d brülle klaut (↑) Und nachher isch er us em zoo gloffe. Und dänn hät de maa dänkt dÄ gseht anderscht us als di ANdere mänsche
ID 19 Gesch. 1 F (12453)	dÄ gönd s'mami und de papi furt (2) dÄnn (2) dän rüeft da öppert (1) dän gönds da d'stäge durab und machend türe uf und da dspielend d'chatze (2) klavier
ID 19 Gesch. 2 F	da luegends use (↑) da sagends: da malend s hüttli a: tönds da ufe: luegends use (↑) nacher hockt da e chatz ine.
ID 19 Gesch. 3 R	da seit s mami: „ufrume“(↑) nachhäne tuet er alles i de chaschte und macht d türe zu dänne seit er er wött use go fuessball spiele gaht er go schlofe (↑) dänn acht er (2) ehm (1) öppis tönt

	und nachher macht er der Chaschte uf: und dänn gheit alles abe.
ID 19 Gesch. 4 F (12435)	die beide gönd in zoo(↑) und sie gönd go de aff aluege. und dänn isch s tor offe (↑) und er chan use. dänn gaht er an baum (↑) schnappt em maa sin huet (↑) gaht hinter de busch (↑) und schnappt em maa sini jagge (↑) gaht unter de tisch (↑) ehm schnapp schnappt am maa sini sunnebrülle und nahane gaht er furt.
ID 20 Gesch. 1 R	ase de pap sie gönd is bett dänn säit de pappi: „tschühüsss! guet nacht!“ dänn machts: „miau!“ dänn ds klavier göhnd ufds miau[2] aso [3] d chatze göhnd ufds klavier dänn machts immer [singt düü düüü] dänn sinds ufgwacht (↑) händs, sinds usegange go luege was das isch scho wieder händs d musig ghört (↑) dänn sinds ufgmacht (↑) dänn händ sie gseh klavier bi de pföötli klinge.
ID 20 Gesch. 2 F (123645)	Sie sind use go luege (↑) Händs denkt OOU (3) für d chatz (2) no so es ff hüslü. Und dänn (2) händs es hüslü agmaalt (↑) und schön gmacht(↑) Dänn sinds use das go härestelle(↑) Dänn händs gluegt wies schön isch gsi und s drigläget.
ID 20 Gesch. 3 F (123465)	zerscht (2) hät hät s mami gseit: „ou was hesch du für e unordnig gmacht!“ nächhär hät er alles nomal ufgrumt (↑) nächhär hät er wölle zueschtopfe (↑) nachhär isch er use gange ga (2) tschute spiele (↑) nachhär sinds ischer go ligge, hät dänkt: „oh ich hetti gärn en Aff!“ när hät er da gluegt „oh da isch ja min lieblingsaff wieder!“
ID 20 Gesch. 4 F (12435) Gesch. 3 F (1, 2, 3, 6, 4, 5)	ehm de bueb isch ehm in zoo gange (↑) hät e hät er de aff gseh dass d tür isch noff (↑) dann [räuspert sich] hät er de huet klaut (↑) dänn isch er d agge klaut, hät er d jagge klaut d Sunnebrülle (↑) Und der Polizischt hät gmärkt: „Ooooh! Hmmm, dasch en luschtige Mänsch! AAaber ich laaahnen ja sll, de hät jo e Jagge a. Und ich han Alli TÖöörli gschlOsse.“
ID 21 Gesch. 1 R	mmmh ich gsehn s meitli ufem hochbett (↑) und de bueb ufm ufm ufm untabet [unteren bett? ganz leise]. und ich gsehn wo sie waaach sind (↑) [3]detä [4] (↑) wowodmueter und de vater sie is bett bringed (↑) und ich gsehn dass sie [4] dass s meitli ize verwachtet isch und ufem hochbett isch und de bueb unne ischa: und händ beidi mega angst gha (↑) und dänn sind sie i usegange (↑)[3] und hä händ sind d schtäge durab gange (↑) händ dtüre ufgmacht und angscht huis isch sind hä händ sie welle go luege öb s mami schloft (↑) und dänn plötzlich sind 2 chatze ufe ufem klavier gsi.
ID 21 Gesch. 2 F	Aso a einem herrlichen wintertag steht am ha hat stehen der vater und die das kind vor dm vorem fenster. Sie kuken häraus (↑) (3) Dänn habt das kind gesagt KOMM mir bauen eine hÜTTe Und da habens gesAAGt und gesAAGt:

	<p>N dann haben sie das haus angemalt (↑) Und dänn habens sies veraus gestellt. Dänn haben sie veraus gekuckt und WAS sehen sie ja Eine katze. Seine katze verausen im hütischjen schlaft</p>
<p>ID 21 Gesch. 3 F (123654)</p>	<p>also zersch isch d mueter is schlafzimmer cho. (3) „Leon! du musst Aufstehn!“ dänn hät er gsait: „Ja Mam ich räum grad auf!“ hät er si (2) eh (.2) dänn, eh: „jo, dieses ist ein schöner tag, ich räum auf!“ oh! den schrank hält er zu. (2) un und eh (2) nei [lacht] ou, hani öppis falsch gmacht. <i>Probiere eso z verzeue, probiere eso witer z verzeue!</i> (3) ehm (2) DEnn geht der Leon, denn schnappte sich leon den fuessball geht he..hinaus! <i>chassch när de...tue no witerverzeue!</i> dann wass abn (↑) und er war müde (↑) und dann eh (2)hater hater gedacht eh er gehteg auf eine reise: un aufgebrechen in den urwald und w hat er hette er es in seinem schrank gekuckt was er soll mitnehmen. puff! da war e plötzlich alle kleider un und alles runtergefallen. fertig!</p>
<p>ID 21 Gesch. 4 F (12453)</p>	<p>also zuEeErscht si sin isch isch d frau emem mit sim sohn (2) ehme im zoo. dÄnn hä sind zwei anderi (2) lüt cho. e frau und ein maa. us hän giraffe agluegt. ds äh ahmem de ma hät zu de frau gschproche: ämäh (3) „du! wämmer mal vilech nöd au in zoo!“ und dänn (2) isch wieder en andere maa ufem bänkli gsitzt (↑) und die andere fraue, die sind am Bäre agluege gsi. di das meitli hät gsait: „ich möchti ufem Bär rite!“ dänn dänn hät en Aff mit däm grosse Maa mit em eme mit de schwarze Haare hät dä hät dä so e blau Jagne vor sech gläit. En AAAff hät mit sinere Hand das blaue griff die jagge und hät sie mit ine zoge. Dänn hinnedra isch genau s Reschtorant gsi. (2) De Maa und d Frau händ seche verzellt was sie so erläbt händ. D Frau hät gseit: „Ich bi hüt is Schwümmga Schwümmbad gange mit mim Sohn zäme.“ Und de Vatter hät gsait: „Ich bin hüt is Gschäft gange, ha müsse Ufgabe mache. Und hinnedra isch genau de polizischt gsi und hät de Aff gseh.</p>
<p>ID 22 Gesch. 1 R</p>	<p>s mami goht ehm as konzärt. und nachhär ghört s chind musig (↑) nachhär gahts abe is klavierzimmer (↑) nachhär gsehtnts lüchtendi chatz mit auge.</p>
<p>ID 22 Gesch. 2 R</p>	<p>Si si sie sind drin luegt use (↑) Dänn dseht dseht s meitli chumm Und dänn sait s meitli chum papa mir gönd es es vogelhüsli baue Dänn gönds in in abe in chäller (↑) In in go in ruum und tönd det äs vogelhüsli (1) ähm (2) äs vogelhü h mit mit de saagi äs äs dä bode schniide (↑) Und dänn und dänn no no zwei chlini du ähm no zwei chlini b noo liim hole (↑) Ich maine negel (↑) Und dänn tönd anehammere (↑) Und no mit liim (↑) Und de bode grünen amale(↑) Und (1) und s dach usschniide: Und dänn tönds no äs än in im ru inere im ruum wo bäse sind (↑) stücke usesue- che (↑) Und dänn in bode inestekä (↑) Und dänn no s viereggli (1) ähm druflegge: Und dänn det aliime: Und nacher vogelfueter dri: Nacher luegeds use: Und dänn isch d chatz drin.</p>

ID 22 Gesch. 3 R	Okay (3) dAAA fangts a dA dAA nei er isch go er isch go schlafe. Dänn hät er wöllä sis kuscheltierli go hole(↑): Dänn isch alles hät er dä schrank ufgmacht isch alles useplumpst (↑) Dääänn hät er mösä alles wieder inerUUmä (↑) Und dänn isch s mami cho und hät dseit (2) jetz muesch wieder alles ineruume. Dn hät er alles inetuet (↑) N dänn isch er use go fuessball spiele.
ID 22 Gesch. 4 R	Als erschtes hät der zoodiräkter vergässe zuemache. Nachhär isch er usegange (↑) uf eme baum kätteret nachhär het er em anere Maa enUe klaut. Nachhär hät er no vonere Frau un und em Maa e Brülle klaut (↑) Dänn hät er no e jagge klaut (↑) nocher ischer (1) usegange. Will er het Au welle frei si wie d nanne und nachher händ Die müsse is geit!
ID 23 Gesch. 1 F (3+4 vertauscht)	aus ersts si mami und papi gange (↑) nächhär sisiii (2) hends musig ghört: nächhär si sie abe ga nächher si sie usem bett gange und hei gluegt was das chönnst si: nächhär si sie d träppe nabe (↑) und nächhär hei sie d türe uf gmacht und nächhär hei sie d chatze ufem klavier gseh.
ID 23 Gesch. 2 F	hiä si glaub ich en maaa und es meeitli. und diä da wie äs baumhuus boue: jetz tüe si sÄÄge (↑) nacher tüe siis amale (↑) nacher tüe sie s usestelle (↑) un nacher luege sie usem fenschter use: und nacher isch plötzlich d chatz drin.
ID 23 Gesch. 3 F (123564)	zersch muess er s zimmer ufruume. nachhär tuet er aber alles i de schaft sch schtopfe und schliesst nachhär ab. u nächhär fragt er: „mami, darf ich go fuessball schpiele mit de andere?“ u nächhär gaht er go fuessball spiele. und nächhär ver...hät er sin teddy nö. u nächhär gaht er ihn go sueche im schrank u nächhär gheit alles wieder abe.
ID 23 Gesch. 4 F (12435)	am afang sind zwöi i de zoo gange. nächhär het de aff de huet gschtöle. u nächhär (3) sind hei sies gseh dass s gitter off gsi isch e frou und undeh ihres chind. u nächhär si zwöi go kaffee trinke. un nächhär het der aff d Jagge gschtöle em maa wo uf der bank sitzt. u nächhär schlicht er sech dervo idäm er d jagge azieht und de huet.
ID 24 Gesch. 1 R	d eltere säge tschüss: sie göhnd irgendwo hii vilicht. ehm, dänn ghöred sie de Ton dänn göhnd sie d schtäge abe und dänn tüend sie d tür ufmake dänn gsehnd sie d cha..., zwäi chatze.
ID 24 Gesch. 2 R	(51) <i>Was gsehsch denn da? Was passiert?</i> Vögeli. (5) D wännnd äs hüüsli ufbaue. (15) <i>Und dänn?</i> Dänn (7) baued sie s (↑) N dänn maled sie s aaa (↑) Und dänn tönd sie s use: Und dänn lueged sie use: Und dänn isch d chatz dinä am schlaFE: Nöd s vögeli

ID 24	eine will go fuessball spiele:
Gesch. 3	aber er cha nöd will sini mueter säit er muess Ufruume im zimmer.
R	und dänn tuet er ufruume: macht er stopft er (...) ehm (...)schrank zue (↑) dänn gaht er use go fuessball spiele (↑) ngo muess er is bett am abig (↑) und denn will er sin aff und dänn tuet er de schaft uf und dänn gheit alles abe.
<hr/>	
ID 24	(4) Es isch emal en Zoo gsi.
Gesch. 4	und es sind zweeei, (2) ehm (5)
R	s Mama und äbe s Chind det gsi: Und dänn isch cha en Gorilla ab Türe offe gsi. (4) <i>Und dänn, wie gohts witer.</i> Und dänn isch er usegange und hät Alles klaut: er hät en Huet klaut (2) Er hät d rülle Klaut Er hät d jagge Klaut Dänn ischer use gange. Fertig!
<hr/>	
ID 25	zuerscht sägd d mami und s papi: „jetz gönd er is bett.“
Gesch. 1	und dänn sind sie is bett gange (↑)
R	und dänn ghöred sie öppis. [2] dänn [2] göhnd sie d schtäge durab (↑) und gsehnd wies bi de türe usechunnt. dänn öffnet s meitli d Tüüre und gseht d chatze.
<hr/>	
ID 25	s sind mal zwei mänsche gsii die händ verusse glueged:
Gesch. 2	und händ s zwei vögel gseh wo ässe gsuecht händ.
F	dänn hät s maitli gfunde (2) wämmer nöd es vogelhüsli mache: (3) aaas (2) si chönd det in go ässe. n händs äs vogelhüsli gmacht (↑) dä papi hät ihre gholfe: und dänn händs es usegscstellt (↑) und dänn händs no ässe dri taa(↑) dänn hän (1) sinds wieder inä: und händ usegluägs öb s vögeli scho drin isch. und dänn händs aber nur gseh dass d chatz drinne schlaft.
<hr/>	
ID 25	äää s mami sait am bueb er sött s zimmer ufruume.
Gesch. 3	dänn ruumt de bueb s zimmer uf und tuet alles is schpiil (2) ine inen schpiilis-chra
F	schrank ine (↑): und dänn sait er ich gahn use ga r go fuessball schpilää (↑) (4) und dänn (3) will er au (2) und dänn won er is bett gaat(↑) (4) hät er sin aff (1) we chan er nöd ischlafe well er sin aff nöd (1) häät (↑) und dänn gaht er in schpiilschrank go luege: und dänn gheit alles wieder use. [kichert]
<hr/>	
ID 25	de aff de isch im zoo und de zoowärter hät vergässe d türe zuemache.
Gesch. 4	dänn isch de aff usegange und hät und dänn hät er am und dänn isch er ufen
F (12435)	baum klätteret und het em maa de huet weggnoh. dänn isch er mit em huet bi di bäre verbii und denn ganz schnäll is gebüsch. denn hät er no dänn hät er d jagge klaut. und dänn (1) ga gaht er no e bitzeli bi de flamingo verbii gaht au gaht under de tisch und nimmt d brülle weg und dänn gaht gaht er gaht er us em zoo use und er und dänn ehm (2) dänn dänkt der zoowärter: „Wär isch das!“
<hr/>	
ID 26	doo säged s'mami und de papi tschüss (↑)
Gesch. 1	und nAchher haueds tüü[lacht]üre zue (↑)
R	(2) und nachher wached sie beidi uf und ghöred dass (1) dass es (1) en krach gäh het : und denn häts irgendwo (1) mmusig gäh : und dänn und dänn sinds ab de stäge abe gloffe : und händ d'türe ufgmacht:

	und d'chatze sind uf em klavier gstande.
ID 26 Gesch. 2 F	zuersch händs hnn hät s maitli gsait mir chönted doch es hüslu baue (2) für ds vö- geli. Nacher händs hät de papa gsait ja: dänn sinds go saage gange (↑) dänn händs (5) so vieregig drus gha. und dänn händs s Aagmalt (↑): und dänn händ si händ si s usetaa. und dänn händs chöörnel na ine tue. aber händs useglueged dass e CHAtz dine isch.
ID 26 Gesch. 3 F (123465)	zersch säit s mami ehm „du muesch ufruume.“ nachhär ruumt er uf sin Aff (↑) und nä nachhär tuet er sie zue. un nachhär wott er go fuessball spiele (↑) u nächher fählt ihm i der nacht sin AaAff (↑) nachhär suecht er en use us em schrank.
ID 26 Gesch. 4 R	also zersch will der bueb ehm go d Affe aluege und seit: „lueg Mami, da i da s chefig isch offe!“ nachhär isch de aff usegwünscht när ischer uf e mal ufem baum gsi und het amene maa ehm de huet weggnoh. nachher isch bim hät e ne nachher sind e paar bim käfele gsi und händ hät de aff de brülle weggnoh. nachhär hät en eint ufem bänk ghockt und de aff hät d jagge weggnoh. und dänn isch hät er sech agleit und isch usegange. und de und de direktor hät gmeit: „ehmmm i chum nümme drus was das isch!“
ID 27 Gesch. 1 F (12534)	mami und papi (1) ähm grossi schwöstEj (2) bjüedej (2) und wiede grossi schwöstej und wiede brüedeu uuund (4) stäge zum abegah ä tüüü ähh (8) oder pyjama nomol en pyjama uund klavieu chatz chatz
ID 27 Gesch. 2 F (123546)	da lueged sie usse (↑) und dänn mached sie s huus mit (3) äss ähhh (2) s s äs vögelihuus (↑) und dänn händ sie s gmacht: und dänn maled sie s (↑) und dänn händ sie s usetaa (↑) Ässe inetaa (↑) und (2) dänn händ sie usegluegt (↑) und dänn isch e chatz dinä gsi.
ID 27 Gesch. 3 F (123465)	ehm ss mami säit: „ufruume“ (↑) denn dää (↑) (2) denn macht er zue (↑) und gaht er use go spiele (↑) gaht is Bett und denn wott er sis Kuschtieraff. (3) <i>U när?</i> Er hät dänn sin Schrank uf gmacht und alles isch kabugga...alles isch wieder abe- keit.
ID 27 Gesch. 4 F (12435)	äm (2) da sind ö dööö (↑) ö es chind, mueter is zoo cho (↑) das isch offe gsi: dänn isch de aff use gange hät de huet klaut ät d jagge klaut hät d sunnebrüle ka klaut isch usegange.

ID 28 Gesch. 1 F (12435)	Aso z'mami und de papi (3) gönd an es festli und denn sägeds a de chinde no tschüüss und denn chunt (2) chunt plötzlich musig (1) und (2) gönd d'stäge abe und ghöre sie wien wie usen wohnzimmer tönt und do gseh sie dass zwöi chatze (1) m klavier spielend.
ID 28 Gesch. 2 F (123546)	s chind sait lue mal papi es schneit. nacher hät si e idee me mached es vogelhüsli. nacher tüe sis aamaale (↑) (3) u däänn tüe sis vorus i schnee: nacher gseht si wi katz drinne ligt
ID 28 Gesch. 3 R	aso (2) s mami seit da (1) es isch zit zum ufruumä (↑) nacher er tuet denn da alles da inä dr schafft (↑): dänn seit er ich ga use go (4) go schutte (↑) dänn dänn dänn dänkt er wosch dänn mi aff (↑) dänn tuet er d schublade uf und alles gheit usä.
ID 28 Gesch. 4 F (12435)	aso. da isch ds affegheg offe. und dänn geit dä da use und denn due geh chlätteret er i de boum tuet öpperem de huet schtähle und denn geit er hie bim bänkli sitzt öpper nim nimmt d jagge und denn nimmt er no d sunnebrülle vom tisch und denn en gseht de dä politischt, denn gseht da de polizischt wien uselouft.
ID 29 Gesch. 1 F	D'chinde mönd is bett und mama und papa gönd in usgang. (2) und nachher ghöred sie en ton (2) musigton. (3) nachher gönds d'stäge durab . (1) je jetzt sinds dune sie mached türe uf : (1) plötzlich sind zwei chatze det und sie (1) spieled uf m sind uf em klavier
ID 29 Gesch. 2 F	S isch go schneie. Und dänn händs dänkt chUMM d vögel wänn d Ässe dänn händs äs baum äää vogelhus gmacht. ZÄMe händs es häre a aso zäme (1) gsääged zämegnagled Und dÄNN (2) aaagmale(↑) Und s dänn händs d schiebe häre gmacht (↑) Und (2) vogelfueter inetaa: Und dänn sinds use go luege: Und dänn isch e chatz drin gläge (3) als en vogel.
ID 29 Gesch. 3 F	äm dä bueb gse dä bueb gaht is zimmer (↑) und dänn gseht er äs riise puff: und dänn ruumt er alles wieder i: und dänn macht er dä chaschte zue: und dänn sait er zu mami ich gang use go fuesball schpile (↑): und dänn gaht er is bett uuund nacher (2) tuet er sin schrank ufmache(↑) und dänn gheit alles nomol use.
ID 29 Gesch. 4 F (12435)	de bueb gaht go luege zum de affe. dänn isch s tor offe bi de affe. dänn gaht der aff use und chlaut am ma sin huet. d mue d frau verschreckt dänn gaht der aff witer und chlaut am maa sini jagge. dänn gseht s der maa nöd und dänn gaht de aff witer und chlaut d brülle zu vo dere vo dem maa. und denn k goht de aff wieder wiiter und gaht usem zoo use und hät sech so verchleidet das er en mänsch wär.
ID 30 Gesch. 1	Eltère säged guet nacht[sehr leise] (2) und (1) und dänn händs lischt abdrülled

R	(2) hä häts mussig gmacht (1) und denn denn händ sind sie mit em pa abegange und händ tür uf (1) und (2) denn sinds no e stäge abegang und händ tür ufgmacht und denn händ sie gseh dass d'chatze ufz klavier druffe sind [lacht]
ID 30 Gesch. 2 F	s maitli hät gseit zum vater ob er äs häd es vogelhüsli mache dass d vögel chönd wone(↑): und dänn und dänn händs boorre: und dänn händs isch (1) hät s maitli agmale (↑): und när händs fUTter dri tue(↑): und dänn händ s AAgueged: und dänn isch d chatz dine.
ID 30 Gesch. 3 R	d mami sait vo däm bueb UFRUME: tuet er UFRUUME: dänn tuet er ä chlaiderschrank (2) ine (↑) dänn tuet (1) gaht er go fuessball schpile (↑) gaht er is bett (↑) wacht er uf (↑) und schpilt und dänn gheied alli schpilzüg use.
ID 30 Gesch. 4 R	de aff chlätteret ume. (4) denn nimmt er da s liibli (↑) und jetzt nimmt er da der huet (↑) und da nimmt er d sunnebrülle (↑) und nachhär gaht er weg. Aso legt sech a und denn gaht er weg.
ID 31 Gesch. 1 F (12543)	äh (5) da isch emal (2) e bueb un e maitli im bett gsi: und denn sind mami und papi sind furt: und de chächör dänn (2) händs etz dete uääo macht: und den sinds beidi ufgwacht: dänn sinds (1) ämm eifach so da uf dstäge abe glaufe: und denn händs gseh dass zwei chatze druf sind: un dänn ä sind wieder ue zlogg un is bett
ID 31 Gesch. 2 F	zersch sind de pap und s maitli m fenschtel use go luege: und dänn häts gschnei-ed (↑): und dänn sind s paar vögeli cho (↑) und dänn hät s (2) m äm s maiteli und de maa (2) öppis äm (4) waa ä mm gmacht (↑) und dänne händs (2) äs huus bou bout mit em holz (↑) und dänn hät und dänn hät s maiteli n rot agmalt: und dänn sinds use i schnee go (3) und dänn sinds wieder hai gange: und dänn häts hät s maiteli use glueget (↑) und (2) und dänne (2) isch döt e chatz nacher ids hüsli ga.
ID 31 Gesch. 3 F (123465)	emol isch en bueb ufgwacht (↑) und denne isch s mami cho (↑) und denne het er der Schrank ufgmacht (↑) und isch alles usglärt (↑) und denn ähm het er wieder ufgrumt (↑) und denne isch er go Fuessball spiele (↑) und denne ähm (2) isch er go schlofe und denne isch er i de Nacht usgstande und het alles usglärt.
ID 31 Gesch. 4 F	das chind und s mami in zoo gönd (↑) und dänn isch en frau und en maa zu dä bi dr affe go luege (↑) und denn hät eifach en aff im maa d jagge gnoh (↑) und dänn hät isch en maa und e frau hä isch es kafi go trinke (↑) und (1) de aff hät d sunnebrüllä gnoh (↑) und (1) und de aff isch no hät dänn d jagge agleit und eifach usegloffte.

ID 32	[Weggezogen]
ID 33 Gesch. 1 F (12435)	Papa und mAma gehen igendwo hin. (3) und und und und ihre u und ihre kleine kinder wollen schlAfen. (3) si hören musik. das stört ihr und si können nid schlafen. (12) so die hören von der tür von da die musik . und dann gehen di si die treppe runter (↑) si öffnen di türe (↑) und dann gehen si da wieder run (↑) und si sehen die kAtzen damit di musik spielen.
ID 33 Gesch. 2 F	de papi und e schwester händ us em fänster gluegt. n händ si gseh äh äh klini vögel sind ganz allai im schnee. si händ welle ä äs hUUs mache für di chlini vögeli (3) damit es warm händ. si händ es huus anmmaled (2) und schön gmacht. si händ s fuetre für dch d vögel gmacht und händ no das huuus anghänt die händ nomool dur d fenster gluegt und händ gseh (↑) nöd, da da isch nöd ihres huus aber dä dänn isch es kätzli inecho und und di chline vögeli händ angscht gha.
ID 33 Gesch. 3 F (123465)	ehm e bueb (4) ehm (2) bim bueb he isch sin zimmer ag aornig gsi. mami het gseit er muess es ufrume. er het alli spielzeug in chleiderschrank drita nachhär hät er sin fuessball ehm gfunde (↑) hät er welle der kleiderschrank zuemache (↑) isch er bim fuessballspiel gange (↑) ehm isch er inegange is bett (↑) hät hät de aff vergässe is bett mitznäh (↑) er weiss nid wo er jetz isch (↑) u nächhär hät isch er ufgschande und het der aff in den kleiderschrank gse.
ID 33 Gesch. 4 F	zEErsch isch en bueb und (1) zersch isch de chlini bueb und s mami gange go s (1) de gorilla agschaue (↑) diä händ nid gseh, dass di türe offe gsi isch: nacher isch de gorilla use gange: und hät vo em mann de huet klaut (↑) hät er vo em andere maa es jäggli klaut (↑) hät er d sunnebrülle vo äm vor frau klaut (↑) nacher hät er polizei gseh.
ID 34 Gesch. 1 F	Da papi het da guet nacht gseit und denn het da s meitli und de bueb ghÖrt we wie d bÜsis das klavier schpiled dänn gaht sie a d türe go luege was das isch (↑) dänn heds es klavier gse wo d büsi druf umelAUfed (↑) und spieled denn denn het si türe ufgmacht.
ID 34 Gesch. 2 F	da tüends useluege: und da werkzüg aluege de papi (↑) und da maled sie s hüsl:li: und tönd sie vogelfueter (↑) und da lueged sie use: und s büsi chunt is hüsl:li ine.
ID 34 Gesch. 3 R	de bueb nimmt en ball use (↑) u nächer tuet er dr schrank alles tuet er wieder inetue (↑) und nachhär un nachhär tuet er de schrank zuemache (↑) denn gaht er go nachher gaht er is bett denn chaner nid guet schlafe und nachher geheit alles usem schrank use (↑)
ID 34	äm chind s mami und s chind und de bueb göndzu de affe go luege:

Gesch. 4 F	und nachane nimmt de aff de huet eweg vom maa (↑) und denne d jagge vom maa (↑) und nachane d sunnebrülle vom maa (↑) und nachane luft er ume (↑)
ID 35 Gesch. 1 F (12435)	H Da häts e maaa (↑) (1) und da häts e A da hets äm da isch dä dä dä bueb: und da isch dä dä imfall total luut well da türe Offe isch (↑) und daH s meitli verschrOcke. und da seits guet nAcht und da sinds verschrocke nachAr sind abegloffte (↑) (2) da abgloffte [Husten] und nachher daa türe ufgmacht : und nachar sinds da hends gseh dass di zwei chätzli dötte sind.
ID 35 Gesch. 2 F	es isch es maitli und de papa go vogeli aluege (↑) und de papi m si wennd es vogelhüsli mache. da isch er a holz sage gsi (↑) für es vogelhüsli (↑) und dänn händs es use ta. und dänn s maiteli im vorhang alueged. und dänn gaht katz da ine [lacht]
ID 35 Gesch. 3 R	da het (20s) da het (3) <i>muesch es bitzeli lüter no rede, süsch verstahnis fasch gar nid. was mache sie hie ufem biud?</i> (5) Is zimmer ga (↑) (7) und da tuet der bueb n sin sch schrank inerume (↑) [letztes Wort ganz leise, fast unverständlich] (3) da macht er en zue und da (1) und da und da gaht er go Fuessball spiele (↑) Und da isch Abig (↑) Und (1) da tüen a alli Sache usegheie (↑)
ID 35 Gesch. 4 R	dA d da gönds de zoo go luege (↑) in zoo (↑) und da zieht de aff dem d chappe ab (↑) dA sind im äm da sinds im reschtorandzoo (↑) und da nimmt dä däm m d jagge weg dä aff (↑) und dänn LEGt ers a [lacht] und dä luegt dem zue
ID 36 Gesch. 1 R	(10) [Seufzt] (3) <i>probier mau!</i> (4) [lacht verlegen] (3) (3) [lacht verlegen] <i>eifach verzeue, wie wenn mir würdsch die gschicht verzeue, was da druff passiert, was de gsehsch und wer was macht.</i> [lacht verlegen] (6) [lacht] (4) [lacht] [unnverständlich] winke <i>mhmm, genau! und dänn?</i> (3) die münd schlofe doch sie chönnd nid. <i>mhm genau, u när?</i> Sie verwached wäg de melodie. [lacht] <i>wäg der melodie, gäu, ganz genau, mhmm (3) und dänn, was passiert dänn?</i> dänn laufed sie d schtäge durab und lueged is zimmer ine. [lacht] <i>genau! (3)</i> und da tüend d chatze mit em klavier spiele mit de pfote! [lacht entspannt]
ID 36 Gesch. 2 F	(40) aso s chline maitli hät (3) use mit em papi gluegt. (9) nacher händs es vogelhüsli boued (↑) und s maitli häts dänn s dach no rot agmaaled (↑)

	dänn sinds use u händ vogelfueter deri ta (↑) händs wieder use gluegt: und dänn isch d chatz ine (1) ine gange
ID 36 Gesch. 3 R	[Seufzt] es isch (1) en bueb da und de (4) de hät uf und muess ufruume (↑) und denn duet er de chleederschr aso eifach de schrank zuemache (↑) denn gaht er use go sch schpiele: denn goht is bett und frögt sich glaub wo sin teddy isch. und da und denn gaht gheit de schrank uf und alle sache gheiet use.
ID 36 Gesch. 4 F	D frAAu und en buueb sind im zoo g zu de affe sin. En AAAff hät am mAA sin huet WEGGgnah. Denne sind zwoi ein mAA und ei frAU soooo ies chlises reschtorand gange (↑) vorusse: Und de aff hät d sunnebrülle gnoh. Denne sitz en mAA ufs bänkli (↑) und de aff nimmt d jagge. dEnne lauft de AFF dürs tor use.
ID 37 Gesch. 1 R	mami gue... und de papi guet nacht und chinde(↑) d chinde säged au guet nacht(↑) nachhär plötzlech ghörets melodieä(↑) denn göhnds abe(↑) go luege (↑) machets d Tüür uf d Chatze spieled Klavier.
ID 37 Gesch. 2 F	AAso slll sind DAAA am useluege und händ gsait (↑)(1) s maitli hät gsAlt (↑) chum säged doch es hüs chum mir baued doch es hüslu für d vögeli. OU gueti idee sait de papi(↑) und dänn sind sie go und dänn sinds abe i garage gange (↑) dänn händs det gsäged ritsch ratsch ritsch ratsch: und dänn hät s mai und dänn hät sie dänn dänn d stück weggnah(↑) und dänn hät sie dänn händ sie s zäme häregliimt (↑) und dänn händs d farb überstriche rOOt und grünen (↑) und dänn händs nocher ghämmeret (↑) und dänn händs no n stiil hann händs no: dänn sinds voruse gange: und händ no n stiil mitgnah (↑) und dänn händs n in schnee gsteckt (↑) und händ s hüslu drufghämmeret: und händ vogelfueter dritaa (↑) und dänn sinds schnÄLL ine: dä sie händ usegluegt: und det isch d chatz drin ghocket und d vögeli händ au gässe.
ID 37 Gesch. 3 R	s mami hät gsäit (2) dass de bueb söll s zimmer ufrume när het er natürlech alles in schrank gstopft und het ihn zue gmacht (↑) denn het het er gseit dänn het d mueter dänkt: „hä?“ denn isch der bueb go spiele (↑) und Nacht het, und z nacht het er welle der monkey, de aff und denn het er der schrank ufgmacht und denn isch alles Usegheit!
ID 37 Gesch. 4 F	Aso (3) sie lueged es ghäg a mitme aff drinne (↑) und d türe stönd offe (↑) dänn isch de aff usegwütscht (↑) det isch en mAA und e frau duregloffte: n dä hät de AAff de huet klaut: und de tisch denn de maa gsässe ufem Bänkli (2) n hät öppis Agluegt: nd denn nimmt de aff d jagge vo ihm (↑) und dEEt sind e meitli und en bueb am käfele (↑) und dEEt und det hät de aff d sunnebrülle klaut (↑) und dÄÄnn hät er wellä i d stAAdt aber er hät nid chönne

	aso hät er sich das i (1) igfalle (↑) und dÄÄnn isch er am wachmaistr verbi gange und de dewachmaistr hät ihn nid erkannt dä aff well er hät scho (2) aso wie en maa usgseh.
ID 38 Gesch. 1 F (3+4 vertauscht)	asoes chind und und eh e en bueb und und eh und esch meitli und und bett dop- pelbetter:und en leitere wos wosch meitli chan ufe: und vater und d mueter und u nachhäre nachhäre ghöret sie es lied und nachher göhnd sie abe go sch warmach das liesch nachhäre schie wänd luege wer mach dasch Lied. nachhäre nachhäre schindschi schindschi zwäi chätzli.
ID 38 Gesch. 2 F	dete tüend sie useluege weells schnee häd (↑) nacher wott sie da da vogelhüschli(↑) nacher (2) t tönd sie nomol useluege (↑): nacher isch d chatz im vogelhüsli drin.
ID 38 Gesch. 3 R	Mmm, Äh (unverständlich) Wie? er tut s spielzüg verschorge (↑) und dänn du e der aues i..ne..stopfe: nächhär macht er de schrank zue: un nachhär gaht er is tschutte: nachher will er de aff näh: und dänn isch alles abegheit.
ID 38 Gesch. 4 R	mmh de mbueb und s mä und säh und ds m und ds mami vom bueb dönd isch go de aff go aluege: un (1) nachher eh het de aff em (2) eh ehm maa si huet klaut. isch Off dsi. und nachher het het de aff d brülle (1) gno: und nachher ähm eh sch jäggli a : und nachhär isch de aff so umegloffte.
ID 39 Gesch. 1 F (3+4 vertauscht)	ehm sie sie zwöi sind an schlofe: nächhäne chund papi und mami ine (↑) säged ihne nur guet nAaAcht und nachhär köred sie so musig (↑) göhnd ab der Stäge: gönd i der türe: und nächhär gseht er ehm 2 chatze mach mached musig.
ID 39 Gesch. 2 F	aso sie händ gsait es schneit dusse(↑) und dänne händ sie so än n n hÜsli gmaacht(↑) für enen chaatz oder für e vogel und dänne händ si daas d dAAch rot agmalt (↑) und händs nacher usetaa mit fueter dinne (↑) und nacher häts (3) und nacher häts wieder gschneit (↑): und d chatz isch nacher det dri gumpt.
ID 39 Gesch. 3 F (123654)	da gsehni e met menere bol goht use <i>Das hani nid ganz verstande, du gsehsch e...?</i> Da hets es PUFF (betont, Stimme hoch) am Bode! <i>Genau!</i> Und denne het er müsse der Bueb alles in Schrank inetue (↑) het de Schrank welle zuemache (↑) und denne ischer usegange go Fuessball spiele. <i>Genau.</i> Und denne het er i der Nacht träimt er brucht sin Aff. Und denne het er do alles wieder es Durenang gmacht.
ID 39 Gesch. 4 F	da isch de Aff und luegt: denne (1) het der ma sech verschreckt: (↑) denne het de aff da d chappe drufta (↑) denne isch dAaA het er d jagge dehem d jagge hitue (↑)

	denne het er da d brülle: (↑) und denne maint de maa da seig en ächte aff wo lauft.
ID 40 Gesch. 1 R	mama und papa sind heicho und [2] säged ihne guet nacht und denn [5] sind sie wiede [2] gange <i>d eutere sind wieder gange? mhmm</i> und dänne häts musig gmacht und sie sind zu de schtäge abe zu de türe händ türe ufgmacht und händs gseh das d chatze klavier spieled.
ID 40 Gesch. 2 F	das maitli hät gseh das im sne (1) dass d vögel im schnee kei fueter findet und dänn händ sin papi und dchind di händ dänn es vogelhüsli baut (↑) und dänn nacher händs es ufgstellt: und händ vogelfueter dri ta: und dänn händs useglueged und dänn sind nöd d vögel derinne gsi sondern d chatz.
ID 40 Gesch. 3 F	da isch en durenand dum mues er ufruume und de stopft er alles do ine. und macht er zue denn gaht er mit em ball go spiele und goht er is Bett und denne goht er zum cha chaschte und denn goht der chaschten uf. <i>Denn goht der Chaschte uf? Oder wie?</i> Denn isch er dra cho und denn ischer ufgange.
ID 40 Gesch. 4 F (12435)	det gaht en aff voruse und in Baum versteckt sich (↑): und nimmt de hUuet und dänn versect er sich da im bus und nimmt s jäggli (↑) und denn versteckt er sich da und nimmt d brülle (↑) und dänn hät er die sache agleit. und lauft dure: und de polizist weiss nöd was das was do los is.

Anhang 8 – Datenerhebung: Ergebnisse aus der Datenerhebung

Tabelle 1 – Ergebnisse SET Tests, absolute Werte

ID	Kiga - Jahr	Geburtsdatum	Kiga	Differenzen Set zu Set														
				SET 1_1	SET 1_2	SET 1_3	SET 1_4	SET 1_5	SET 2_1	SET 2_2	SET 2_3	SET 2_4	SET 2_5	Set 2_1-1_1	Set 2_2-1_2	Set 2_3-1_3	Set 2_4-1_4	Set 2_5-1_5
1	1	10.12.2010	Testgruppe	4	4	3	1	13	14	10	4	8	19	10	6	1	7	6
2	1	14.07.2010	Testgruppe	14	4	1	3	14	10	6	4	6	10	-4	2	3	3	-4
3	1	15.09.2010	Testgruppe	15	4	5	8	15	25	7	6	11	19	10	3	1	3	4
4	1	24.01.2011	Testgruppe	19	9	4	11	14	19	7	5	7	14	0	-2	1	-4	0
5	1	18.08.2010	Testgruppe	12	7	1	7	12	12	7	4	5	15	0	0	3	-2	3
6	1	17.03.2011	Testgruppe	10	5	3	5	8	18	8	6	11	15	8	3	3	6	7
7	2	28.07.2009	Testgruppe	20	4	6	1	11	25	9	6	8	14	5	5	0	7	3
8	2	30.08.2009	Testgruppe	23	9	5	8	16	24	11	5	10	16	1	2	0	2	0
9	2	27.08.2009	Testgruppe	11	6	2	8	10	17	11	5	9	12	6	5	3	1	2
10	2	12.07.2009	Testgruppe	23	9	5	7	8	23	7	5	11	12	0	-2	0	4	4
11	2	10.07.2010	Testgruppe	18	8	5	5	10	29	11	6	12	12	11	3	1	7	2
12	1	28.07.2010	Testgruppe											0	0	0	0	0
13	1	29.12.2010	Testgruppe	17	9	4	10	9	15	12	5	10	15	-2	3	1	0	6
14	1	24.03.2010	Testgruppe	7	4	2	0	10	0	3	4	6	16	-7	-1	2	6	6
15	1	27.06.2010	Testgruppe	6	1	2	2	15	7	5	3	3	14	1	4	1	1	-1
16	1	25.01.2011	Testgruppe	20	6	3	6	14	20	6	3	9	15	0	0	0	3	1
17	2	28.03.2010	Testgruppe	19	7	3	8	12	26	12	6	12	15	7	5	3	4	3
18	2	25.06.2009	Testgruppe	6	10	5	10	12	23	12	4	11	17	17	2	-1	1	5
19	2	30.05.2009	Testgruppe	18	8	5	4	8	31	9	5	11	13	13	1	0	7	5
20	2	01.11.2009	Testgruppe	20	8	3	11	13	19	8	3	6	14	-1	0	0	-5	1
			Mittelwert "Testgruppe"	14,84	6,42	3,53	6,05	11,79	18,79	8,47	4,68	8,74	14,58	3,95	2,05	1,15	2,69	2,79

														Differenzen Set zu Set				
ID	Kiga - Jahr	Geburtsdatum	Kiga	SET 1_1	SET 1_2	SET 1_3	SET 1_4	SET 1_5	SET 2_1	SET 2_2	SET 2_3	SET 2_4	SET 2_5	Set 2_1-1_1	Set 2_2-1_2	Set 2_3-1_3	Set 2_4-1_4	Set 2_5-1_5
21	2	05.05.2010	Abbruchgruppe	0	8	2	6	12	0	7	5	6	11	0	-1	3	0	-1
22	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	29	5	2	4	12	30	7	6	10	17	1	2	4	6	5
23	2	03.11.2009	Abbruchgruppe	14	11	6	9	12	20	8	5	11	14	6	-3	-1	2	2
24	2	25.09.2009	Abbruchgruppe	15	4	2	4	13	32	5	3	8	15	17	1	1	4	2
25	2	28.10.2009	Abbruchgruppe	27	7	5	9	13	20	10	5	12	16	-7	3	0	3	3
26	2	28.08.2009	Abbruchgruppe	19	8	1	8	12	23	5	5	11	15	4	-3	4	3	3
27	2	09.02.2010	Abbruchgruppe	21	8	0	0	9	21	6	4	9	14	0	-2	4	9	5
28	2	12.06.2009	Abbruchgruppe	6	8	5	9	9	21	8	6	11	15	15	0	1	2	6
29	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	27	7	5	9	17	27	7	5	11	15	0	0	0	2	-2
30	2	24.02.2010	Abbruchgruppe	6	9	5	8	13	9	8	5	9	13	3	-1	0	1	0
			Mittelwert "Abbruchgruppe"	16,4	7,5	3,3	6,6	12,2	20,3	7,1	4,9	9,8	14,5	3,9	-0,4	1,6	3,2	2,3
31	1	03.11.2010	Kontrollgruppe	0	8	3	5	15	10	4	1	2	12	10	-4	-2	-3	-3
32	1	03.02.2011	Kontrollgruppe											0	0	0	0	0
33	1	01.01.2011	Kontrollgruppe	17	5	0	3	10	11	5	0	4	10	-6	0	0	1	0
34	1	15.09.2010	Kontrollgruppe	1	6	0	0	14	17	4	1	1	11	16	-2	1	1	-3
35	1	10.01.2011	Kontrollgruppe	12	7	6	5	14	18	6	4	10	9	6	-1	-2	5	-5

														Differenzen Set zu Set				
ID	Kiga - Jahr	Geburtsdatum	Kiga	SET 1_1	SET 1_2	SET 1_3	SET 1_4	SET 1_5	SET 2_1	SET 2_2	SET 2_3	SET 2_4	SET 2_5	Set 2_1-1_1	Set 2_2-1_2	Set 2_3-1_3	Set 2_4-1_4	Set 2_5-1_5
36	2	23.06.2010	Kontrollgruppe	12	4	5	3	12	16	10	4	6	13	4	6	-1	3	1
37	2	19.10.2009	Kontrollgruppe	20	6	5	6	13	24	7	4	6	12	4	1	-1	0	-1
38	2	08.06.2010	Kontrollgruppe	2	4	5	6	8	16	9	5	6	12	14	5	0	0	4
39	2	17.08.2009	Kontrollgruppe	12	4	4	5	10	19	4	4	3	8	7	0	0	-2	-2
40	2	15.05.2009	Kontrollgruppe	14	9	5	10	18	18	9	4	11	15	4	0	-1	1	-3
			Mittelwert "Kontrollgruppe"	10	5,89	3,67	4,78	12,67	16,56	6,44	3	5,44	11,33	6,56	0,55	-0,67	0,66	-1,34

Tabelle 2 – Ergebnisse SET-Tests, Prozentränge

ID	Kiga - Jahr	Geburtsdatum	Kiga	Differenzen Set zu Set														
				SET 1_1	SET 1_2	SET 1_3	SET 1_4	SET 1_5	SET 2_1	SET 2_2	SET 2_3	SET 2_4	SET 2_5	Set 2_1-1_1	Set 2_2-1_2	Set 2_3-1_3	Set 2_4-1_4	Set 2_5-1_5
1	1	10.12.'10	Testgruppe	5%	30%	56%	7%	56%	33%	92%	75%	81%	96%	28%	62%	19%	74%	40%
2	1	14.07.'10	Testgruppe	47%	30%	24%	17%	72%	12%	43%	75%	69%	22%	-35%	13%	51%	52%	-50%
3	1	15.09.'10	Testgruppe	56%	30%	85%	44%	83%	82%	58%	100%	95%	96%	26%	28%	15%	51%	13%
4	1	24.01.'11	Testgruppe	64%	91%	70%	75%	72%	64%	76%	85%	86%	72%	0%	-15%	15%	11%	0%
5	1	18.08.'10	Testgruppe	41%	76%	24%	35%	48%	20%	58%	75%	60%	71%	-21%	-18%	51%	25%	23%
6	1	17.03.'11	Testgruppe	24%	36%	56%	24%	19%	63%	85%	100%	98%	83%	39%	49%	44%	74%	64%
7	2	28.07.'09	Testgruppe	29%	5%	100%	6%	17%	56%	59%	100%	43%	39%	27%	54%	0%	37%	22%
8	2	30.08.'09	Testgruppe	51%	59%	76%	43%	63%	51%	91%	76%	70%	63%	0%	32%	0%	27%	0%
9	2	27.08.'09	Testgruppe	6%	20%	17%	43%	10%	14%	91%	76%	55%	25%	8%	71%	59%	12%	15%
10	2	12.07.'09	Testgruppe	51%	59%	76%	30%	86%	51%	28%	76%	83%	25%	0%	-31%	0%	53%	-61%
11	2	10.07.'10	Testgruppe	15%	47%	76%	16%	10%	69%	91%	100%	100%	25%	54%	44%	24%	84%	15%
12	1	28.07.'10	Testgruppe															
13	1	29.12.'10	Testgruppe	59%	91%	70%	95%	28%	45%	100%	89%	88%	71%	-14%	9%	19%	-7%	43%
14	1	24.03.'10	Testgruppe	8%	24%	39%	34%	22%	0%	5%	57%	21%	63%	-8%	-19%	18%	-13%	41%
15	1	27.06.'10	Testgruppe	10%	8%	39%	50%	83%	8%	33%	55%	52%	63%	-2%	25%	16%	2%	-20%
16	1	25.01.'11	Testgruppe	66%	52%	56%	55%	72%	66%	52%	56%	93%	83%	0%	0%	0%	38%	11%
17	2	28.03.'10	Testgruppe	60%	58%	55%	81%	47%	59%	100%	100%	100%	48%	-1%	42%	45%	19%	1%
18	2	25.06.'09	Testgruppe	0%	74%	76%	70%	25%	51%	100%	57%	83%	74%	51%	26%	-19%	13%	49%

														Differenzen Set zu Set				
ID	Kiga - Jahr	Geburtsdatum	Kiga	SET 1_1	SET 1_2	SET 1_3	SET 1_4	SET 1_5	SET 2_1	SET 2_2	SET 2_3	SET 2_4	SET 2_5	Set 2_1-1_1	Set 2_2-1_2	Set 2_3-1_3	Set 2_4-1_4	Set 2_5-1_5
19	2	30.05.'09	Testgruppe	15%	47%	76%	15%	6%	80%	59%	76%	83%	32%	65%	12%	0%	68%	26%
20	2	01.11.'09	Testgruppe	29%	47%	31%	83%	32%	18%	47%	31%	21%	39%	-11%	0%	0%	-62%	7%
			Mittelwert "Testgruppe"	30%	42%	53%	39%	41%	40%	60%	70%	66%	52%	11%	20%	19%	29%	13%
21	2	05.05.'10	Abbruchgruppe	2%	71%	39%	69%	47%	0%	28%	76%	21%	17%	-2%	-43%	37%	-48%	-30%
22	2	08.08.'09	Abbruchgruppe	69%	9%	17%	15%	25%	76%	28%	100%	70%	74%	7%	19%	83%	55%	49%
23	2	03.11.'09	Abbruchgruppe	7%	91%	100%	55%	25%	29%	47%	76%	83%	39%	22%	-44%	-24%	28%	14%
24	2	25.09.'09	Abbruchgruppe	9%	5%	17%	15%	32%	85%	9%	31%	43%	48%	76%	4%	14%	28%	16%
25	2	28.10.'09	Abbruchgruppe	61%	28%	76%	55%	32%	29%	74%	76%	100%	63%	-32%	46%	0%	45%	31%
26	2	28.08.'09	Abbruchgruppe	18%	47%	7%	43%	25%	51%	9%	76%	83%	48%	33%	-38%	69%	40%	23%
27	2	09.02.'10	Abbruchgruppe	67%	71%	1%	34%	14%	34%	20%	57%	55%	39%	-33%	-51%	56%	21%	25%
28	2	12.06.'09	Abbruchgruppe	0%	47%	76%	55%	7%	34%	47%	100%	83%	48%	34%	0%	24%	28%	41%
29	2	08.08.'09	Abbruchgruppe	61%	28%	76%	55%	74%	61%	28%	76%	83%	48%	0%	0%	0%	28%	-26%
30	2	24.02.'10	Abbruchgruppe	7%	82%	89%	81%	55%	5%	47%	76%	55%	32%	-2%	-35%	-13%	-26%	-23%
			Mittelwert "Abbruchgruppe"	27%	44%	45%	43%	31%	37%	31%	68%	61%	41%	9%	-13%	22%	18%	11%

ID	Kiga - Jahr	Ge- burts- datum	Kiga	Differenzen Set zu Set														
				SET 1_1	SET 1_2	SET 1_3	SET 1_4	SET 1_5	SET 2_1	SET 2_2	SET 2_3	SET 2_4	SET 2_5	Set 2_1- 1_1	Set 2_2- 1_2	Set 2_3- 1_3	Set 2_4- 1_4	Set 2_5- 1_5
31	1	03.11.'10	Kontrollgruppe	3%	85%	56%	68%	83%	12%	24%	22%	47%	47%	9%	-61%	-34%	-21%	-36%
32	1	03.02.'11	Kontrollgruppe															
33	1	01.01.'11	Kontrollgruppe	59%	36%	3%	55%	34%	13%	33%	1%	54%	22%	-46%	-3%	-2%	-1%	-12%
34	1	15.09.'10	Kontrollgruppe	5%	52%	3%	40%	72%	52%	24%	22%	40%	39%	47%	-28%	19%	0%	-33%
35	1	10.01.'11	Kontrollgruppe	41%	76%	100%	68%	72%	55%	43%	75%	88%	14%	14%	-33%	-25%	20%	-58%
36	2	23.06.'10	Kontrollgruppe	41%	30%	85%	55%	48%	9%	74%	57%	21%	32%	-32%	44%	-28%	-34%	-16%
37	2	19.10.'09	Kontrollgruppe	29%	20%	76%	21%	32%	51%	28%	57%	21%	25%	22%	8%	-19%	0%	-7%
38	2	08.06.'10	Kontrollgruppe	0%	5%	76%	21%	6%	9%	59%	76%	21%	25%	9%	54%	0%	0%	19%
39	2	17.08.'09	Kontrollgruppe	6%	5%	57%	16%	10%	18%	5%	57%	13%	6%	12%	0%	0%	-3%	-4%
40	2	15.05.'09	Kontrollgruppe	7%	59%	76%	70%	86%	15%	38%	10%	78%	48%	8%	-21%	-66%	8%	-38%
			Mittelwert "Kontroll- gruppe"	19%	37%	53%	41%	44%	23%	33%	38%	38%	26%	5%	-4%	-17%	-3%	-21%

Tabelle 3a – Ergebnisse Erzählungen, "Wörter" Geschichten 1 und 2

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	Nomen 1	Verben 1	Adjektive 1	Summe Geschichte 1	Nomen 2	Verben 2	Adjektive 2	Summe Geschichte 2
1	1	10.12.'10	Testgruppe	7	5	0	12	4	4	0	8
2	1	14.07.'10	Testgruppe	3	4	0	7	4	4	0	8
3	1	15.09.'10	Testgruppe	3	4	0	7	4	4	0	8
4	1	24.01.'11	Testgruppe	6	5	0	11	4	5	0	9
5	1	18.08.'10	Testgruppe	5	2	1	8	4	4	0	8
6	1	17.03.'11	Testgruppe	5	5	0	10	5	5	0	10
7	2	28.07.'09	Testgruppe	5	5	0	10	5	6	0	11
8	2	30.08.'09	Testgruppe	5	5	0	10	4	4	1	9
9	2	27.08.'09	Testgruppe	5	5	0	10				0
10	2	12.07.'09	Testgruppe	5	3	0	8	4	2	0	6
11	2	10.07.'10	Testgruppe	4	1	0	5	2	5	0	7
12	1	28.07.'10	Testgruppe				0				0
13	1	29.12.'10	Testgruppe	7	5	0	12	6	5	0	11
14	1	24.03.'10	Testgruppe	3	3	0	6	3	3	0	6
15	1	27.06.'10	Testgruppe	2	2	0	4	5	2	0	7
16	1	25.01.'11	Testgruppe	3	3	0	6	3	4	0	7
17	2	28.03.'10	Testgruppe	5	5	0	10	5	5	0	10
18	2	25.06.'09	Testgruppe	6	5	0	11	5	6	0	11
19	2	30.05.'09	Testgruppe	5	2	0	7	1	4	0	5
20	2	01.11.'09	Testgruppe	3	5	0	8	1	4	0	5
			Mittelwert Testgruppe	4,58	3,89	0,05	8,10	3,83	4,22	0,06	7,30
21	2	05.05.'10	Abbruchgruppe	7	4	1	12	3	5	0	8
22	2	08.08.'09	Abbruchgruppe	4	3	0	7	5	5	1	11
23	2	03.11.'09	Abbruchgruppe	7	5	0	12	3	5	0	8
24	2	25.09.'09	Abbruchgruppe	5	5	0	10	2	5	0	7
25	2	28.10.'09	Abbruchgruppe	5	5	0	10	5	5	0	10
26	2	28.08.'09	Abbruchgruppe	7	5	0	12	5	5	0	10
27	2	09.02.'10	Abbruchgruppe	6	1	0	7	3	4	0	7

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	Nomen 1	Verben 1	Adjektive 1	Summe Geschichte 1	Nomen 2	Verben 2	Adjektive 2	Summe Geschichte 2
28	2	12.06.'09	Abbruchgruppe	6	5	0	11	4	4	0	8
29	2	08.08.'09	Abbruchgruppe	9	3	0	12	4	7	0	11
30	2	24.02.'10	Abbruchgruppe	7	4	0	11	5	3	0	8
			Mittelwert Abbruchgruppe	6,3	4	0,1	10,4	3,9	4,8	0,1	8,8
31	1	03.11.'10	Kontrollgruppe	5	3	0	8	5	4	1	10
32	1	03.02.'11	Kontrollgruppe				0				0
33	1	01.01.'11	Kontrollgruppe	6	6	0	12	7	3	1	11
34	1	15.09.'10	Kontrollgruppe	5	6	0	11	2	2	0	4
35	1	10.01.'11	Kontrollgruppe	4	4	1	9	6	3	0	9
36	2	23.06.'10	Kontrollgruppe	4	6	0	10	4	4	1	9
37	2	19.10.'09	Kontrollgruppe	5	6	0	11	7	7	1	15
38	2	08.06.'10	Kontrollgruppe	5	2	0	7	3	1	0	4
39	2	17.08.'09	Kontrollgruppe	5	5	0	10	4	3	1	8
40	2	15.05.'09	Kontrollgruppe	4	6	0	10	6	4	0	10
			Mittelwert Kontrollgruppe	4,78	4,89	0,11	8,80	4,89	3,44	0,56	8,00

Tabelle 3b – Ergebnisse Erzählungen, “Wörter” Geschichten 1 und 2

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	Nomen 3	Verben 3	Adjektive 3	Summe Geschichte 3	Nomen 4	Verben 4	Adjektive 4	Summe Geschichte 4
1	1	10.12.'10	Testgruppe	6	7	1	14	7	4	0	11
2	1	14.07.'10	Testgruppe	2	4	0	6	6	4	0	10
3	1	15.09.'10	Testgruppe	3	4	0	7	3	2	0	5
4	1	24.01.'11	Testgruppe	3	6	0	9	6	4	1	11
5	1	18.08.'10	Testgruppe	4	6	0	10	6	3	1	10
6	1	17.03.'11	Testgruppe	5	5	0	10	6	4	0	10
7	2	28.07.'09	Testgruppe	6	5	0	11	9	5	1	15
8	2	30.08.'09	Testgruppe	3	6	0	9	10	3	1	14
9	2	27.08.'09	Testgruppe	2	5	0	7	7	3	1	11
10	2	12.07.'09	Testgruppe	4	5	0	9	9	4	1	14
11	2	10.07.'10	Testgruppe	1	4	0	5	6	4	1	11
12	1	28.07.'10	Testgruppe				0				0
13	1	29.12.'10	Testgruppe	5	6	0	11	8	7	4	19
14	1	24.03.'10	Testgruppe	1	5	0	6	6	4	1	11
15	1	27.06.'10	Testgruppe	1	3	0	4	4	3	1	8
16	1	25.01.'11	Testgruppe	3	6	0	9	6	6	1	13
17	2	28.03.'10	Testgruppe	5	6	0	11	7	3	0	10
18	2	25.06.'09	Testgruppe	5	4	1	10	8	6	2	16
19	2	30.05.'09	Testgruppe	3	6	0	9	8	3	1	12
20	2	01.11.'09	Testgruppe	3	6	0	9	9	1	2	12
			Mittelwert Testgruppe	3,42	5,21	0,11	8,30	6,89	3,84	1,00	11,15
21	2	05.05.'10	Abbruchgruppe	4	3	0	7	6	3	0	9
22	2	08.08.'09	Abbruchgruppe	3	5	0	8	5	3	1	9
23	2	03.11.'09	Abbruchgruppe	3	5	0	8	8	4	1	13
24	2	25.09.'09	Abbruchgruppe	5	7	0	12	7	3	1	11
25	2	28.10.'09	Abbruchgruppe	5	5	0	10	8	4	1	13

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	Nomen 3	Verben 3	Adjektive 3	Summe Geschichte 3	Nomen 4	Verben 4	Adjektive 4	Summe Geschichte 4
26	2	28.08.'09	Abbruchgruppe	2	5	0	7	9	6	1	16
27	2	09.02.'10	Abbruchgruppe	4	5	0	9	5	3	1	9
28	2	12.06.'09	Abbruchgruppe	3	4	0	7	8	3	1	12
29	2	08.08.'09	Abbruchgruppe	5	6	0	11	6	6	2	14
30	2	24.02.'10	Abbruchgruppe	3	4	0	7	3	3	0	6
			Mittelwert Abbruchgruppe	3,7	4,9	0	8,6	6,5	3,8	0,9	11,2
31	1	03.11.'10	Kontrollgruppe	4	6	0	10	6	5	0	11
32	1	03.02.'11	Kontrollgruppe				0				0
33	1	01.01.'11	Kontrollgruppe	7	6	0	13	7	3	1	11
34	1	15.09.'10	Kontrollgruppe	3	3	0	6	5	3	0	8
35	1	10.01.'11	Kontrollgruppe	4	4	0	8	4	3	0	7
36	2	23.06.'10	Kontrollgruppe	2	6	0	8	7	2	0	9
37	2	19.10.'09	Kontrollgruppe	6	5	0	11	8	5	1	14
38	2	08.06.'10	Kontrollgruppe	2	4	0	6	5	3	1	9
39	2	17.08.'09	Kontrollgruppe	5	4	0	9	4	2	0	6
40	2	15.05.'09	Kontrollgruppe	3	5	0	8	6	3	0	9
			Mittelwert Kontrollgruppe	4,00	4,78	0,00	7,90	5,78	3,22	0,33	8,40

Tabelle 4a – Ergebnisse Erzählungen, Kohärenz, Makrostrukturelemente „Kulisse und verursachendes Geschehen“

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	Kulisse 1	Kulisse 2	Kulisse 3	Kulisse 4	Verurs. Geschehen 1	Verurs. Geschehen 2	Verurs. Geschehen 3	Verurs. Geschehen 4
1	1	10.12.2010	Testgruppe	0	1	1	1	0	0	0	0
2	1	14.07.2010	Testgruppe	0	0	0	0	0	0	0	0
3	1	15.09.2010	Testgruppe	0	0	0	0	0	0	0	0
4	1	24.01.2011	Testgruppe	1	0	0	0	0	0	0	1
5	1	18.08.2010	Testgruppe	0	0	0	0	1	0	1	1
6	1	17.03.2011	Testgruppe	1	1	0	0	1	1	1	0
7	2	28.07.2009	Testgruppe	1	0	1	1	1	1	0	0
8	2	30.08.2009	Testgruppe	0	0	0	2	1	1	0	1
9	2	27.08.2009	Testgruppe	1		0	0	1		1	1
10	2	12.07.2009	Testgruppe	1	0	1	2	0	0	1	1
11	2	10.07.2010	Testgruppe	0	0	0	1	0	0	0	1
12	1	28.07.2010	Testgruppe								
13	1	29.12.2010	Testgruppe	1	1	0	1	1	0	0	2
14	1	24.03.2010	Testgruppe	0	0	0	0	0	0	0	1
15	1	27.06.2010	Testgruppe	0	0	0	0	0	0	1	1
16	1	25.01.2011	Testgruppe	0	0	0	0	1	0	1	1
17	2	28.03.2010	Testgruppe	1	0	0	1	1	0	1	0
18	2	25.06.2009	Testgruppe	1	1	1	2	1	1	0	2
19	2	30.05.2009	Testgruppe	0	0	0	1	1	0	0	1
20	2	01.11.2009	Testgruppe	0	0	0	1	1	0	1	1
			Mittelwert Testgruppe	0,42	0,22	0,21	0,68	0,58	0,22	0,42	0,79
21	2	05.05.2010	Abbruchgruppe	1	1	0	1	0	0	0	0
22	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	0	1	0	0	1	0	0	1

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	Kulisse 1	Kulisse 2	Kulisse 3	Kulisse 4	Verurs. Geschehen 1	Verurs. Geschehen 2	Verurs. Geschehen 3	Verurs. Geschehen 4
23	2	03.11.2009	Abbruchgruppe	0	0	0	1	1	0	0	0
24	2	25.09.2009	Abbruchgruppe	0	0	0	1	1	0	1	1
25	2	28.10.2009	Abbruchgruppe	0	1	1	1	1	1	1	1
26	2	28.08.2009	Abbruchgruppe	1	0	0	1	1	0	0	1
27	2	09.02.2010	Abbruchgruppe	0	0	0	1	0	0	0	1
28	2	12.06.2009	Abbruchgruppe	1	1	0	0	1	0	0	1
29	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	1	1	1	1	1	1	0	1
30	2	24.02.2010	Abbruchgruppe	0	0	0	0	0	0	0	0
			Mittelwert Abbruchgruppe	0,40	0,50	0,20	0,70	0,70	0,20	0,20	0,70
31	1	03.11.2010	Kontrollgruppe	1	1	0	1	1	0	0	0
32	1	03.02.2011	Kontrollgruppe								
33	1	01.01.2011	Kontrollgruppe	1	2	1	1	1	1	0	1
34	1	15.09.2010	Kontrollgruppe	0	0	0	0	0	0	0	0
35	1	10.01.2011	Kontrollgruppe	0	1	0	0	1	0	0	0
36	2	23.06.2010	Kontrollgruppe	0	0	0	1	1	0	0	0
37	2	19.10.2009	Kontrollgruppe	0	1	1	1	1	1	0	1
38	2	08.06.2010	Kontrollgruppe	0	0	0	0	1	0	0	0
39	2	17.08.2009	Kontrollgruppe	0	0	1	0	1	0	0	0
40	2	15.05.2009	Kontrollgruppe	0	1	0	0	1	1	0	0
			Mittelwert Kontrollgruppe	0,22	0,67	0,33	0,44	0,89	0,33	0,00	0,22

Tabelle 4b – Ergebnisse Erzählungen, Kohärenz, Makrostrukturelemente „Lösungsversuch und Schluss“

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	Lösungsversuch 1	Lösungsversuch 2	Lösungsversuch 3	Lösungsversuch 4	Schluss 1	Schluss 2	Schluss 3	Schluss 4
1	1	10.12.2010	Testgruppe	1	1	0	1	2	1	1	0
2	1	14.07.2010	Testgruppe	0	0	0	1	0	0	1	0
3	1	15.09.2010	Testgruppe	0	0	0	0	0	0	0	0
4	1	24.01.2011	Testgruppe	0	1	1	1	1	1	1	0
5	1	18.08.2010	Testgruppe	0	1	0	1	1	1	0	1
6	1	17.03.2011	Testgruppe	1	1	1	2	1	1	0	2
7	2	28.07.2009	Testgruppe	0	1	0	1	1	1	1	1
8	2	30.08.2009	Testgruppe	0	1	1	1	1	0	0	0
9	2	27.08.2009	Testgruppe	0		1	1	1		1	1
10	2	12.07.2009	Testgruppe	0	1	1	1	1	1	1	0
11	2	10.07.2010	Testgruppe	0	1	0	1	0	1	0	1
12	1	28.07.2010	Testgruppe								
13	1	29.12.2010	Testgruppe	1	1	1	2	1	1	1	2
14	1	24.03.2010	Testgruppe	0	0	0	1	0	0	0	1
15	1	27.06.2010	Testgruppe	0	0	0	0	0	1	0	1
16	1	25.01.2011	Testgruppe	0	1	1	1	0	1	1	1
17	2	28.03.2010	Testgruppe	0	1	1	1	1	1	1	1
18	2	25.06.2009	Testgruppe	1	0	1	2	1	2	0	1
19	2	30.05.2009	Testgruppe	0	0	1	1	1	1	1	0
20	2	01.11.2009	Testgruppe	1	0	1	1	1	0	0	0
			Mittelwert Testgruppe	0,26	0,61	0,58	1,05	0,74	0,78	0,53	0,68
21	2	05.05.2010	Abbruchgruppe	1	1	0	0	0	1	1	0
22	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	0	1	0	1	0	1	0	0

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	Lösungsversuch 1	Lösungsversuch 2	Lösungsversuch 3	Lösungsversuch 4	Schluss 1	Schluss 2	Schluss 3	Schluss 4
23	2	03.11.2009	Abbruchgruppe	1	1	1	1	1	1	1	1
24	2	25.09.2009	Abbruchgruppe	0	1	1	1	0	1	1	0
25	2	28.10.2009	Abbruchgruppe	0	2	1	1	0	1	1	0
26	2	28.08.2009	Abbruchgruppe	0	1	1	1	1	0	0	1
27	2	09.02.2010	Abbruchgruppe	0	1	0	1	0	1	1	0
28	2	12.06.2009	Abbruchgruppe	0	1	0	1	1	1	0	0
29	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	0	1	1	1	1	1	1	1
30	2	24.02.2010	Abbruchgruppe	0	1	0	1	1	1	0	1
			Mittelwert Abbruchgruppe	0,20	1,10	0,50	0,90	0,50	0,90	0,60	0,40
31	1	03.11.2010	Kontrollgruppe	0	1	0	1	0	1	0	1
32	1	03.02.2011	Kontrollgruppe								
33	1	01.01.2011	Kontrollgruppe	0	1	1	1	1	1	0	0
34	1	15.09.2010	Kontrollgruppe	1	0	0	1	1	0	0	0
35	1	10.01.2011	Kontrollgruppe	0	1	0	0	1	0	0	0
36	2	23.06.2010	Kontrollgruppe	0	1	1	1	1	1	0	0
37	2	19.10.2009	Kontrollgruppe	1	2	1	1	1	1	1	2
38	2	08.06.2010	Kontrollgruppe	1	0	0	0	0	1	1	0
39	2	17.08.2009	Kontrollgruppe	0	1	0	0	1	1	1	0
40	2	15.05.2009	Kontrollgruppe	0	1	1	0	1	1	1	0
			Mittelwert Kontrollgruppe	0,33	0,89	0,44	0,56	0,78	0,78	0,44	0,33

Tabelle 5 – Ergebnisse Erzählungen, Kohärenz, “Pointen”

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	Pointe 1	Pointe 2	Pointe 3	Pointe 4
1	1	10.12.2010	Testgruppe	1	0	0	0
2	1	14.07.2010	Testgruppe	0	0	0	0
3	1	15.09.2010	Testgruppe	0	0	0	0
4	1	24.01.2011	Testgruppe	0	1	1	0
5	1	18.08.2010	Testgruppe	0	1	0	0
6	1	17.03.2011	Testgruppe	1	1	0	1
7	2	28.07.2009	Testgruppe	1	1	1	1
8	2	30.08.2009	Testgruppe	1	1	1	0
9	2	27.08.2009	Testgruppe	1		1	0
10	2	12.07.2009	Testgruppe	0	1	1	1
11	2	10.07.2010	Testgruppe	0	1	0	1
12	1	28.07.2010	Testgruppe				
13	1	29.12.2010	Testgruppe	1	1	1	1
14	1	24.03.2010	Testgruppe	0	0	0	1
15	1	27.06.2010	Testgruppe	0	1	0	0
16	1	25.01.2011	Testgruppe	0	0	0	0
17	2	28.03.2010	Testgruppe	0	1	0	1
18	2	25.06.2009	Testgruppe	1	1	0	1
19	2	30.05.2009	Testgruppe	1	0	0	0
20	2	01.11.2009	Testgruppe	1	0	0	1
			Mittelwert Testgruppe	0,47	0,61	0,32	0,47
21	2	05.05.2010	Abbruchgruppe	0	0	0	0

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	Pointe 1	Pointe 2	Pointe 3	Pointe 4
22	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	0	0	0	0
23	2	03.11.2009	Abbruchgruppe	0	0	1	1
24	2	25.09.2009	Abbruchgruppe	0	1	1	0
25	2	28.10.2009	Abbruchgruppe	0	1	1	1
26	2	28.08.2009	Abbruchgruppe	0	0	0	1
27	2	09.02.2010	Abbruchgruppe	0	0	1	0
28	2	12.06.2009	Abbruchgruppe	1	1	0	0
29	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	1	1	1	1
30	2	24.02.2010	Abbruchgruppe	0	0	0	0
			Mittelwert Abbruchgruppe	0,20	0,40	0,50	0,40
31	1	03.11.2010	Kontrollgruppe	0	0	0	0
32	1	03.02.2011	Kontrollgruppe				
33	1	01.01.2011	Kontrollgruppe	1	0	0	0
34	1	15.09.2010	Kontrollgruppe	0	0	0	0
35	1	10.01.2011	Kontrollgruppe	0	0	0	0
36	2	23.06.2010	Kontrollgruppe	1	0	0	0
37	2	19.10.2009	Kontrollgruppe	1	1	1	1
38	2	08.06.2010	Kontrollgruppe	0	1	1	0
39	2	17.08.2009	Kontrollgruppe	1	0	0	0
40	2	15.05.2009	Kontrollgruppe	1	1	0	0
			Mittelwert Kontrollgruppe	0,56	0,33	0,22	0,11

Tabelle 6a – Kohäsion, Komplexität der Erzählungen – Geschichten 1 und 2

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	Geschichte 1	Hauptsätze 1	Nebensätze 1	Verhältnis Nebensätze zu Hauptsätzen	korrekt	Geschichte 2	Hauptsätze 2	Nebensätze 2	Verhältnis Nebensätze zu Hauptsätzen	korrekt
1	1	10.12.2010	Testgruppe	A5	6	2	0,33	nein	C				nein
2	1	14.07.2010	Testgruppe	C				nein	C				nein
3	1	15.09.2010	Testgruppe	C				nein	B3	7			nein
4	1	24.01.2011	Testgruppe	B4	7			nein	B3	7			nein
5	1	18.08.2010	Testgruppe	C				nein	B3	6			nein
6	1	17.03.2011	Testgruppe	B4	7			ja	A4	6	3	0,5	ja
7	2	28.07.2009	Testgruppe	A5	6	2	0,33	nein	A5	7	2	0,29	nein
8	2	30.08.2009	Testgruppe	A4	2	1	0,5	nein	B4	6			nein
9	2	27.08.2009	Testgruppe	A4	7	1	0,14	nein					
10	2	12.07.2009	Testgruppe	A4	5	2	0,4	nein	B3	5			nein
11	2	10.07.2010	Testgruppe	B1	4			nein	B3	6			nein
12	1	28.07.2010	Testgruppe										
13	1	29.12.2010	Testgruppe	B4	7			ja	A5	9	2	0,22	ja
14	1	24.03.2010	Testgruppe	C				nein	C				nein
15	1	27.06.2010	Testgruppe	C				nein	B5	4			nein
16	1	25.01.2011	Testgruppe	B3	3			nein	A5	7	1	0,14	nein
17	2	28.03.2010	Testgruppe	B5	4			nein	A5	6	1	0,17	nein
18	2	25.06.2009	Testgruppe	A4	6	3	0,5	ja	A5	8	1	0,13	nein
19	2	30.05.2009	Testgruppe	B3	5			nein	B4	4			nein
20	2	01.11.2009	Testgruppe	A3	7	1	0,14	nein	A5	4	2	0,5	nein
21	2	05.05.2010	Abbruchgruppe	A6	4	1	0,25	nein	B5	9			nein
22	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	B2	3			nein	B7	9			nein
23	2	03.11.2009	Abbruchgruppe	A4	5	1	0,2	nein	B5	6			nein

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	Geschichte 1	Hauptsätze 1	Nebensätze 1	Verhältnis Nebensätze zu Hauptsätzen	korrekt	Geschichte 2	Hauptsätze 2	Nebensätze 2	Verhältnis Nebensätze zu Hauptsätzen	korrekt
24	2	25.09.2009	Abbruchgruppe	B2	6			nein	B3	5			nein
25	2	28.10.2009	Abbruchgruppe	A3	5	1	0,2	nein	A6	11	5	0,45	ja
26	2	28.08.2009	Abbruchgruppe	A3	6	1	0,17	nein	B6	7			nein
27	2	09.02.2010	Abbruchgruppe	C				nein	B3	7			nein
28	2	12.06.2009	Abbruchgruppe	A4	5	2	0,4	nein	A6	6	2	0,33	nein
29	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	B5	8			nein	B3	6			nein
30	2	24.02.2010	Abbruchgruppe	A2	5	1	0,2	nein	A3	5	2	0,4	nein
31	1	03.11.2010	Kontrollgruppe	B2	7			nein	B2	8			nein
32	1	03.02.2011	Kontrollgruppe										
33	1	01.01.2011	Kontrollgruppe	B4	10			nein	A4	10	1	0,1	nein
34	1	15.09.2010	Kontrollgruppe	A3	5	3	0,6	nein	B2	4			nein
35	1	10.01.2011	Kontrollgruppe	A4	7	2	0,29	nein	B3	5			nein
36	2	23.06.2010	Kontrollgruppe	A6	5	1	0,2	nein	B5	5			nein
37	2	19.10.2009	Kontrollgruppe	B5	4			nein	B7	15			ja
38	2	08.06.2010	Kontrollgruppe	C				nein	A2	3	1	0,33	nein
39	2	17.08.2009	Kontrollgruppe	B1	4			nein	B3	8			nein
40	2	15.05.2009	Kontrollgruppe	A4	4	1	0,25	nein	A4	6	2	0,33	ja

Tabelle 6b – Kohäsion, Komplexität der Erzählungen – Erzählungen 3 und 4

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	Geschichte 3	Hauptsätze 3	Nebensätze 3	Verhältnis Nebensätze zu Hauptsätzen	korrekt	Geschichte 4	Hauptsätze 4	Nebensätze 4	Verhältnis Nebensätze zu Hauptsätzen	korrekt
1	1	10.12.2010	Testgruppe	A4	9	1	0,11	nein	B4	6			nein
2	1	14.07.2010	Testgruppe	C				nein	B4	7			nein
3	1	15.09.2010	Testgruppe	A2	5	2	0,4	nein	B2	5			nein
4	1	24.01.2011	Testgruppe	B4	6			nein	B2	6			nein
5	1	18.08.2010	Testgruppe	B4	10			nein	B5	4			nein
6	1	17.03.2011	Testgruppe	A4	7	2	0,29	nein	A5	7	1	0,14	nein
7	2	28.07.2009	Testgruppe	A4	6	1	0,17	nein	A4	10	1	0,1	nein
8	2	30.08.2009	Testgruppe	B4	6			nein	B4	10			nein
9	2	27.08.2009	Testgruppe	B2	7			nein	B4	5			nein
10	2	12.07.2009	Testgruppe	A3	6	2	0,33	nein	A5	6	2	0,33	nein
11	2	10.07.2010	Testgruppe	B2	5			nein	A6	5	1	0,2	nein
12	1	28.07.2010	Testgruppe										
13	1	29.12.2010	Testgruppe	A6	7	1	0,14	nein	A7	17	3	0,18	ja
14	1	24.03.2010	Testgruppe	B3	5			nein	B1	6			nein
15	1	27.06.2010	Testgruppe	B3	7			nein	B4	5			nein
16	1	25.01.2011	Testgruppe	B3	9			nein	A5	11	1	0,09	nein
17	2	28.03.2010	Testgruppe	B7	8			nein	A5	5	1	0,2	nein
18	2	25.06.2009	Testgruppe	A5	7	2	0,29	nein	A5	20	2	0,1	ja
19	2	30.05.2009	Testgruppe	B4	5			nein	B4	6			nein
20	2	01.11.2009	Testgruppe	A4	9	1	0,11	nein	B7	6			nein
21	2	05.05.2010	Abbruchgruppe	A5	8	1	0,13	nein	A5	13	1	0,08	nein

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	Geschichte 3	Hauptsätze 3	Nebensätze 3	Verhältnis Nebensätze zu Hauptsätzen	korrekt	Geschichte 4	Hauptsätze 4	Nebensätze 4	Verhältnis Nebensätze zu Hauptsätzen	korrekt
22	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	B2	6			nein	B3	7			nein
23	2	03.11.2009	Abbruchgruppe	B4	7			nein	A6	6	1	0,17	nein
24	2	25.09.2009	Abbruchgruppe	A3	5	1	0,2	nein	B5	7			nein
25	2	28.10.2009	Abbruchgruppe	A6	8	3	0,38	nein	B5	8			nein
26	2	28.08.2009	Abbruchgruppe	B4	5			nein	A5	7	1	0,14	ja
27	2	09.02.2010	Abbruchgruppe	B5	4			nein	B2	2			nein
28	2	12.06.2009	Abbruchgruppe	B4	8			nein	B2	5			nein
29	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	B5	9			nein	B4	8			nein
30	2	24.02.2010	Abbruchgruppe	C				nein	B4	6			nein
31	1	03.11.2010	Kontrollgruppe	B5	7			nein	B1	5			nein
32	1	03.02.2011	Kontrollgruppe										
33	1	01.01.2011	Kontrollgruppe	A5	5	1	0,2	nein	A4	5	1	0,2	nein
34	1	15.09.2010	Kontrollgruppe	B4	5			nein	B2	3			nein
35	1	10.01.2011	Kontrollgruppe	B4	5			nein	B2	6			nein
36	2	23.06.2010	Kontrollgruppe	A4	8	1	0,13	nein	B2	7			nein
37	2	19.10.2009	Kontrollgruppe	A6	8	1	0,13	nein	A3	10	2	0,2	ja
38	2	08.06.2010	Kontrollgruppe	B2	6			nein	B1	4			nein
39	2	17.08.2009	Kontrollgruppe	A3	5	1	0,2	nein	A3	4	1	0,25	nein
40	2	15.05.2009	Kontrollgruppe	A4	7	1	0,14	nein	A4	5	1	0,2	nein

Tabelle 7 – Kohäsion, Übersicht Kategorien:

	Kategorie A			Kategorie B			Kategorie C			Summe		
	Test- gruppe	Kontroll- gruppe	Abbruch- gruppe									
Geschichte 1	7	4	6	7	4	3	5	1	1	19	9	10
Geschichte 2	7	3	3	8	6	7	3	0	0	18	9	10
Geschichte 3	8	5	2	10	4	5	1	0	1	19	9	8
Geschichte 4	8	4	3	11	5	7	0	0	0	19	9	10

Tabelle 8a – Kohäsionsmittel Geschichte 1

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	P-F1	korrekt	SDE 1	dir. Rede 1	Tempus 1	Flexion 1	Konnektiv 1	Konnektiv+ 1
1	1	10.12.2010	Testgruppe	1	1	0	0	1	1	1	0
2	1	14.07.2010	Testgruppe								
3	1	15.09.2010	Testgruppe								
4	1	24.01.2011	Testgruppe	1	0	1	0	1	1	0	0
5	1	18.08.2010	Testgruppe								
6	1	17.03.2011	Testgruppe	1	0	0	1	1	1	0	0
7	2	28.07.2009	Testgruppe	1	0	0	0	1	1	1	1
8	2	30.08.2009	Testgruppe	1	0	0	0	1	1	1	0
9	2	27.08.2009	Testgruppe	0	0	0	1	1	1	1	0
10	2	12.07.2009	Testgruppe	1	0	0	0	1	1	1	0
11	2	10.07.2010	Testgruppe	0	0	0	0	0	1	0	0
12	1	28.07.2010	Testgruppe								
13	1	29.12.2010	Testgruppe	1	1	0	0	1	1	0	0
14	1	24.03.2010	Testgruppe								
15	1	27.06.2010	Testgruppe								
16	1	25.01.2011	Testgruppe	0	0	0	0	1	1	1	0
17	2	28.03.2010	Testgruppe	1	1	0	0	1	1	1	0
18	2	25.06.2009	Testgruppe	1	0	0	0	1	1	1	0
19	2	30.05.2009	Testgruppe	1	0	0	0	1	1	0	0
20	2	01.11.2009	Testgruppe	1	0	0	1	1	0	0	0
			Mittelwert Testgruppe	0,79	0,21	0,07	0,21	0,93	0,93	0,57	0,07
21	2	05.05.2010	Abbruchgruppe	1	1	1	0	1	1	1	0
22	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	0	0	0	0	1	1	0	0
23	2	03.11.2009	Abbruchgruppe	1	0	0	0	1	1	1	0
24	2	25.09.2009	Abbruchgruppe	0	0	0	0	1	1	0	0
25	2	28.10.2009	Abbruchgruppe	0	0	0	1	1	1	0	0

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	P-F1	korrekt	SDE 1	dir. Rede 1	Tempus 1	Flexion 1	Konnektiv 1	Konnektiv+ 1
26	2	28.08.2009	Abbruchgruppe	1	0	0	0	0	1	1	0
27	2	09.02.2010	Abbruchgruppe								
28	2	12.06.2009	Abbruchgruppe	1	0	0	0	1	1	1	0
29	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	1	0	1	0	1	1	1	0
30	2	24.02.2010	Abbruchgruppe	1	0	0	0	0	0	1	0
			Mittelwert Abbruchgruppe	0,67	0,11	0,22	0,11	0,78	0,89	0,67	0,00
31	1	03.11.2010	Kontrollgruppe	1	0	0	0	1	0	0	0
32	1	03.02.2011	Kontrollgruppe								
33	1	01.01.2011	Kontrollgruppe	1	1	0	0	1	0	1	0
34	1	15.09.2010	Kontrollgruppe	1	0	0	0	1	0	1	0
35	1	10.01.2011	Kontrollgruppe	1	0	0	0	1	1	1	0
36	2	23.06.2010	Kontrollgruppe	1	1	0	0	1	1	1	1
37	2	19.10.2009	Kontrollgruppe	1	0	1	0	1	1	1	0
38	2	08.06.2010	Kontrollgruppe								
39	2	17.08.2009	Kontrollgruppe	0	0	0	0	1	0	0	0
40	2	15.05.2009	Kontrollgruppe	1	0	0	0	1	1	1	0
			Mittelwert Kontrollgruppe	0,88	0,25	0,13	0,00	1,00	0,50	0,75	0,13

Tabelle 8b – Kohäsionsmittel Geschichte 2

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	P-F2	korrekt	SDE 2	dir. Rede 2	Tempus 2	Flexion 2	Konnektiv 2	Konnektiv+ 2
1	1	10.12.2010	Testgruppe								
2	1	14.07.2010	Testgruppe								
3	1	15.09.2010	Testgruppe	1	0	0	0	1	0	0	1
4	1	24.01.2011	Testgruppe	1	0	0	0	1	1	0	0
5	1	18.08.2010	Testgruppe	1	0	0	0	1	1	0	0
6	1	17.03.2011	Testgruppe	1	0	0	0	1	1	1	0
7	2	28.07.2009	Testgruppe	1	0	1	0	1	1	1	0
8	2	30.08.2009	Testgruppe	1	0	0	0	1	1	1	0
9	2	27.08.2009	Testgruppe								
10	2	12.07.2009	Testgruppe	1	0	0	0	1	1	0	0
11	2	10.07.2010	Testgruppe	1	0	0	0	1	1	0	0
12	1	28.07.2010	Testgruppe								
13	1	29.12.2010	Testgruppe	1	1	0	1	0	1	1	0
14	1	24.03.2010	Testgruppe								
15	1	27.06.2010	Testgruppe	1	1	0	1	1	0	1	0
16	1	25.01.2011	Testgruppe	1	1	0	0	1	1	1	0
17	2	28.03.2010	Testgruppe	1	1	0	0	1	1	1	0
18	2	25.06.2009	Testgruppe	1	0	0	0	1	1	1	1
19	2	30.05.2009	Testgruppe	1	1	0	0	1	1	0	0
20	2	01.11.2009	Testgruppe	1	1	0	1	1	0	1	0
			Mittelwert Testgruppe	1,00	0,40	0,07	0,20	0,93	0,80	0,60	0,13
21	2	05.05.2010	Abbruchgruppe	1	1	0	1	1	0	1	0
22	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	1	1	1	1	1	1	1	0
23	2	03.11.2009	Abbruchgruppe	1	1	1	0	1	1	0	0
24	2	25.09.2009	Abbruchgruppe	1	0	0	0	1	1	0	0
25	2	28.10.2009	Abbruchgruppe	1	1	1	1	1	0	1	0

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	P-F2	korrekt	SDE 2	dir. Rede 2	Tempus 2	Flexion 2	Konnektiv 2	Konnektiv+ 2
26	2	28.08.2009	Abbruchgruppe	1	1	1	1	1	1	0	0
27	2	09.02.2010	Abbruchgruppe	1	1	0	0	0	1	0	0
28	2	12.06.2009	Abbruchgruppe	1	1	0	1	1	1	1	0
29	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	0	0	0	1	1	1	0	0
30	2	24.02.2010	Abbruchgruppe	1	1	0	0	0	1	0	0
			Mittelwert Abbruchgruppe	0,90	0,80	0,40	0,60	0,80	0,80	0,40	0,00
31	1	03.11.2010	Kontrollgruppe	1	0	0	0	1	0	0	0
32	1	03.02.2011	Kontrollgruppe								
33	1	01.01.2011	Kontrollgruppe	1	1	0	0	1	0	1	0
34	1	15.09.2010	Kontrollgruppe	0	0	0	0	1	1	0	0
35	1	10.01.2011	Kontrollgruppe	1	1	0	0	1	0	0	0
36	2	23.06.2010	Kontrollgruppe	1	1	0	0	1	1	1	0
37	2	19.10.2009	Kontrollgruppe	1	1	1	1	1	1	1	0
38	2	08.06.2010	Kontrollgruppe	0	0	0	0	1	1	0	0
39	2	17.08.2009	Kontrollgruppe	1	0	0	1	1	0	0	0
40	2	15.05.2009	Kontrollgruppe	1	1	0	0	1	0	1	0
			Mittelwert Kontrollgruppe	0,78	0,56	0,11	0,22	1,00	0,44	0,44	0,00

Tabelle 8c – Kohäsionsmittel Geschichte 3

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	P-F 3	korrekt	SDE 3	dir. Rede 3	Tempus 3	Flexion 3	Konnektiv 3	Konnektiv+ 3
1	1	10.12.2010	Testgruppe	0	0	0	1	1	1	1	0
2	1	14.07.2010	Testgruppe								
3	1	15.09.2010	Testgruppe	0	0	0	0	1	1	0	0
4	1	24.01.2011	Testgruppe	0	0	0	1	1	1	1	0
5	1	18.08.2010	Testgruppe	0	0	0	1	1	1	1	0
6	1	17.03.2011	Testgruppe	1	0	0	0	1	1	1	0
7	2	28.07.2009	Testgruppe	1	1	0	0	0	1	1	0
8	2	30.08.2009	Testgruppe	1	0	0	1	1	1	0	0
9	2	27.08.2009	Testgruppe	0	0	0	0	1	1	0	0
10	2	12.07.2009	Testgruppe	1	0	0	0	0	1	1	0
11	2	10.07.2010	Testgruppe	0	0	0	0	1	1	0	0
12	1	28.07.2010	Testgruppe								
13	1	29.12.2010	Testgruppe	1	1	1	0	1	1	1	0
14	1	24.03.2010	Testgruppe	0	0	0	0	1	1	1	0
15	1	27.06.2010	Testgruppe	0	0	0	0	1	1	1	0
16	1	25.01.2011	Testgruppe	0	0	0	0	1	1	1	0
17	2	28.03.2010	Testgruppe	1	1	1	1	1	1	1	0
18	2	25.06.2009	Testgruppe	1	1	0	0	1	1	1	0
19	2	30.05.2009	Testgruppe	0	0	0	1	1	1	1	0
20	2	01.11.2009	Testgruppe	1	0	0	1	1	1	0	0
			Mittelwert Testgruppe	0,44	0,22	0,11	0,39	0,89	1,00	0,72	0,00
21	2	05.05.2010	Abbruchgruppe	1	1	0	1	0	1	1	0
22	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	0	0	0	1	1	0	0	0
23	2	03.11.2009	Abbruchgruppe	0	0	0	1	1	1	1	0
24	2	25.09.2009	Abbruchgruppe	1	1	0	0	0	1	0	0
25	2	28.10.2009	Abbruchgruppe	1	1	0	1	1	1	1	0

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	P-F 3	korrekt	SDE 3	dir. Rede 3	Tempus 3	Flexion 3	Konnektiv 3	Konnektiv+ 3
26	2	28.08.2009	Abbruchgruppe	1	0	0	1	1	1	0	0
27	2	09.02.2010	Abbruchgruppe	1	0	0	1	1	1	1	0
28	2	12.06.2009	Abbruchgruppe	0	0	0	1	1	1	1	0
29	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	1	1	0	1	1	1	0	0
30	2	24.02.2010	Abbruchgruppe								
			Mittelwert Abbruchgruppe	0,67	0,44	0,00	0,89	0,78	0,89	0,56	0,00
31	1	03.11.2010	Kontrollgruppe	1	1	0	0	1	1	1	0
32	1	03.02.2011	Kontrollgruppe								
33	1	01.01.2011	Kontrollgruppe	1	1	0	0	0	1	1	1
34	1	15.09.2010	Kontrollgruppe	1	1	0	0	1	1	0	0
35	1	10.01.2011	Kontrollgruppe	1	1	0	0	1	1	0	0
36	2	23.06.2010	Kontrollgruppe	1	1	0	0	0	1	1	0
37	2	19.10.2009	Kontrollgruppe	1	1	0	1	1	1	1	0
38	2	08.06.2010	Kontrollgruppe	0	0	0	0	1	1	0	0
39	2	17.08.2009	Kontrollgruppe	1	1	0	0	0	1	0	0
40	2	15.05.2009	Kontrollgruppe	0	0	0	0	1	1	1	1
			Mittelwert Kontrollgruppe	0,78	0,78	0,00	0,11	0,67	1,00	0,56	0,22

Tabelle 8d – Kohäsionsmittel Geschichte 4

ID	Kiga-Jahr	Geburtsdatum	Kiga	P-F4	korrekt	SDE 4	dir. Rede 4	Tempus 4	Flexion 4	Konnektiv 4	Konnektiv+ 4
1	1	10.12.2010	Testgruppe	1	0	0	0	1	1	1	0
2	1	14.07.2010	Testgruppe	1	0	0	0	1	1	1	0
3	1	15.09.2010	Testgruppe	0	0	0	0	1	1	0	0
4	1	24.01.2011	Testgruppe	0	0	0	0	1	1	0	0
5	1	18.08.2010	Testgruppe	1	1	0	0	1	1	1	0
6	1	17.03.2011	Testgruppe	1	1	0	0	1	1	1	0
7	2	28.07.2009	Testgruppe	1	1	0	0	1	0	1	0
8	2	30.08.2009	Testgruppe	1	0	0	0	1	1	1	0
9	2	27.08.2009	Testgruppe	1	1	0	0	1	1	0	0
10	2	12.07.2009	Testgruppe	1	1	0	0	1	1	1	0
11	2	10.07.2010	Testgruppe	1	1	0	1	1	1	1	0
12	1	28.07.2010	Testgruppe								
13	1	29.12.2010	Testgruppe	1	1	1	1	1	1	1	0
14	1	24.03.2010	Testgruppe	0	0	0	0	1	0	0	0
15	1	27.06.2010	Testgruppe	0	0	1	0	1	1	1	0
16	1	25.01.2011	Testgruppe	1	1	0	0	1	1	1	0
17	2	28.03.2010	Testgruppe	1	1	0	1	1	0	1	0
18	2	25.06.2009	Testgruppe	1	1	0	1	1	0	1	0
19	2	30.05.2009	Testgruppe	1	0	0	0	1	1	1	0
20	2	01.11.2009	Testgruppe	1	1	1	1	1	1	1	0
			Mittelwert Testgruppe	0,79	0,58	0,16	0,26	1,00	0,79	0,79	0,00
21	2	05.05.2010	Abbruchgruppe	1	1	0	1	1	0	1	0
22	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	1	0	0	0	1	0	1	0
23	2	03.11.2009	Abbruchgruppe	1	1	0	0	1	1	1	1
24	2	25.09.2009	Abbruchgruppe	1	1	0	0	1	1	1	0
25	2	28.10.2009	Abbruchgruppe	1	1	0	1	1	0	1	0

26	2	28.08.2009	Abbruchgruppe	1	1	0	1	1	0	1	0
27	2	09.02.2010	Abbruchgruppe	0	0	0	0	1	1	0	0
28	2	12.06.2009	Abbruchgruppe	0	0	0	0	1	1	0	0
29	2	08.08.2009	Abbruchgruppe	1	1	0	0	1	0	1	0
30	2	24.02.2010	Abbruchgruppe	1	1	0	0	1	1	0	0
			Mittelwert Abbruchgruppe	0,80	0,70	0,00	0,30	1,00	0,50	0,70	0,10
31	1	03.11.2010	Kontrollgruppe	0	0	0	0	1	0	0	0
32	1	03.02.2011	Kontrollgruppe								
33	1	01.01.2011	Kontrollgruppe	1	1	0	0	1	0	1	0
34	1	15.09.2010	Kontrollgruppe	0	0	0	0	1	1	0	0
35	1	10.01.2011	Kontrollgruppe	0	0	0	0	1	1	0	0
36	2	23.06.2010	Kontrollgruppe	0	0	0	0	0	1	1	0
37	2	19.10.2009	Kontrollgruppe	1	1	0	0	0	0	1	0
38	2	08.06.2010	Kontrollgruppe	0	0	0	0	1	0	0	0
39	2	17.08.2009	Kontrollgruppe	1	1	0	0	0	0	1	0
40	2	15.05.2009	Kontrollgruppe	1	1	0	0	0	1	1	0
			Mittelwert Kontrollgruppe	0,44	0,44	0,00	0,00	0,56	0,44	0,56	0,00

Tabelle 8e – Kohäsionsmittel, Mittelwerte für alle Geschichten:

	Test- gruppe	Kontroll- gruppe	Abbruch- gruppe
Geschichte 1	3,79	3,63	3,44
Geschichte 2	4,13	3,56	4,70
Geschichte 3	3,78	4,11	4,22
Geschichte 4	4,37	2,44	4,10

Anhang 9 – Ergebnisse der statistischen Tests

Statistische Tests SET

Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Paarvergleichstest)

Testgruppe 2_1 zu 1_1		
	Variable 1	Variable 2
Mittelwert	14.41090607	18.18039407
Varianz	36.77637305	63.22214175
Beobachtungen	21	21
Pearson Korrelation	0.651886346	
Hypothetische Differenz der Mittelwerte	0	
Freiheitsgrade (df)	20	
t-Statistik	-2.834778627	
P(T<=t) einseitig	0.005118612	
Kritischer t-Wert bei einseitigem t-Test	1.724718243	
P(T<=t) zweiseitig	0.010237225	
Kritischer t-Wert bei zweiseitigem t-Test	2.085963447	

Hypothese: Differenz der Mittelwerte ist nicht 0
Erfolgreich mit 5% Sicherheitsintervall
Verbesserung von 1 nach 4

Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Paarvergleichstest)

Kontrollgruppe 2_1 zu 1_1		
	Variable 1	Variable 2
Mittelwert	10	16.55555556
Varianz	52.75	17.52777778
Beobachtungen	9	9
Pearson Korrelation	0.468640916	
Hypothetische Differenz der Mittelwerte	0	
Freiheitsgrade (df)	8	
t-Statistik	-3.042692676	
P(T<=t) einseitig	0.00799884	
Kritischer t-Wert bei einseitigem t-Test	1.859548038	
P(T<=t) zweiseitig	0.01599768	
Kritischer t-Wert bei zweiseitigem t-Test	2.306004135	

Hypothese: Differenz der Mittelwerte ist nicht 0
Erfolgreich mit 5% Sicherheitsintervall
Verbesserung von 1 nach 4

Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Paarvergleichstest)

Testgruppe 2_2 zu 1_2		
	Variable 1	Variable 2
Mittelwert	6.194899259	8.134630958
Varianz	6.323392592	8.236110289

Beobachtungen	21	21	Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Paarvergleichstest)	
Pearson Korrelation	0.62748306		Kontrollgruppe 2_2 zu 1_2	
Hypothetische Differenz der Mittelwerte	0		<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Freiheitsgrade (df)	20		Mittelwert	5.888888889 6.444444444
t-Statistik	-3.789289842		Varianz	3.361111111 5.777777778
P(T<=t) einseitig	0.000575463		Beobachtungen	9 9
Kritischer t-Wert bei ein- seitigem t-Test	1.724718243		Pearson Korrelation	0.100854581
P(T<=t) zweiseitig	0.001150927		Hypothetische Diffe- renz der Mittelwerte	0
Kritischer t-Wert bei zwei- seitigem t-Test	2.085963447		Freiheitsgrade (df)	8
Hypothese: Differenz der Mittelwerte ist nicht 0 Erfolgreich mit 5% Si- cherheitsintervall Verbesserung von 1 nach 4			t-Statistik	0.526315789
			P(T<=t) einseitig	0.306471994
			Kritischer t-Wert bei einseitigem t-Test	1.859548038
			P(T<=t) zweiseitig	0.612943988
			Kritischer t-Wert bei zweiseitigem t-Test	2.306004135
			Hypothese: Diffe- renz der Mittelwerte ist nicht 0 Falsch mit 5% Si- cherheitsintervall Keine Verbesserung von 1 nach 4	

Testgruppe 2_3 zu 1_3		
	Variable 1	Variable 2
Mittelwert	3.460304341	4.513929861
Varianz	2.216451536	1.737064029
Beobachtungen	21	21
Pearson Korrelation	0.568494231	
Hypothetische Differenz der Mittelwerte	0	
Freiheitsgrade (df)	20	
t-Statistik	3.678833692	
P(T<=t) einseitig	0.000744404	
Kritischer t-Wert bei einseitigem t-Test	1.724718243	
P(T<=t) zweiseitig	0.001488809	
Kritischer t-Wert bei zweiseitigem t-Test	2.085963447	

Hypothese: Differenz der Mittelwerte ist nicht 0
Erfolgreich mit 5% Sicherheitsintervall
Verbesserung von 1 nach 4

Kontrollgruppe 2_3 zu 1_3

	Variable 1	Variable 2
Mittelwert	3.666666667	3
Varianz	5	3.25
Beobachtungen	9	9
Pearson Korrelation	0.899251826	
Hypothetische Differenz der Mittelwerte	0	
Freiheitsgrade (df)	8	
t-Statistik	2	
P(T<=t) einseitig	0.040258119	
Kritischer t-Wert bei einseitigem t-Test	1.859548038	
P(T<=t) zweiseitig	0.080516238	
Kritischer t-Wert bei zweiseitigem t-Test	2.306004135	

Hypothese: Differenz der Mittelwerte ist nicht 0
Falsch mit 5% Sicherheitsintervall
Keine Verbesserung von 1 nach 4

Aber
Hypothese, dass 2_3 zu 1_3 kleiner ist wird angenommen

Hinweis: Test nicht richtig, da nicht normalverteilt

Mann-Whitney U Test

U Wert 28.5
Kritischer U Wert 17
Ergebnis: kein Unterschied
<http://www.socscistatistics.com/tests/mannwhitney/Default3.aspx>

Testgruppe 2_4 zu 1_4		
	Variable 1	Variable 2
Mittelwert	5.952839354	8.437769161

			Kontrollgruppe 2_4 zu 1_4	
			Variable 1	Variable 2
Varianz	11.34478137	8.234750035		
Beobachtungen	21	21		
Pearson Korrelation	0.355896565		Mittelwert	4.777777778 5.444444444
Hypothetische Differenz der Mittelwerte	0		Varianz	7.444444444 11.52777778
Freiheitsgrade (df)	20		Beobachtungen	9 9
t-Statistik	-3.195411874		Pearson Korrelation	0.713650397
P(T<=t) einseitig	0.002271769		Hypothetische Differenz der Mittelwerte	0
Kritischer t-Wert bei einseitigem t-Test	1.724718243		Freiheitsgrade (df)	8
P(T<=t) zweiseitig	0.004543538		t-Statistik	-0.834057656
Kritischer t-Wert bei zweiseitigem t-Test	2.085963447		P(T<=t) einseitig	0.214224209
			Kritischer t-Wert bei einseitigem t-Test	1.859548038
			P(T<=t) zweiseitig	0.428448417
			Kritischer t-Wert bei zweiseitigem t-Test	2.306004135
Hypothese: Differenz der Mittelwerte ist nicht 0 Erfolgreich mit 5% Sicherheitsintervall Verbesserung von 1 nach 4			Hypothese: Differenz der Mittelwerte ist nicht 0 Falsch mit 5% Sicherheitsintervall Keine Verbesserung von 1 nach 4	
			Kontrollgruppe 2_5 zu 1_5	
			Variable 1	Variable 2
			Mittelwert	12.66666667 11.33333333
			Varianz	9.25 4.5
			Beobachtungen	9 9
			Pearson Korrelation	0.503739768
			Hypothetische Differenz der Mittelwerte	0
			Freiheitsgrade (df)	8
			t-Statistik	1.485562705
			P(T<=t) einseitig	0.087849359
			Kritischer t-Wert bei einseitigem t-Test	1.859548038
			P(T<=t) zweiseitig	0.175698718
			Kritischer t-Wert bei zweiseitigem t-Test	2.306004135
Hypothese: Differenz der Mittelwerte ist nicht 0 Erfolgreich mit 5% Sicherheitsintervall Verbesserung von 1 nach 4			Hypothese: Differenz der Mittelwerte ist nicht 0 Falsch mit 5% Sicherheitsintervall Keine Verbesserung von 1 nach 4	

t-Test Wortschatz

Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Paarvergleichstest)

	Testgruppe 1-4	
	Variable 1	Variable 2
Mittelwert	8.1	11.15
Varianz	8.936842105	15.71315789
Beobachtungen	20	20
Pearson Korrelation	0.704854612	
Hypothetische Differenz der Mittelwerte	0	
Freiheitsgrade (df)	19	
t-Statistik	-4.839216797	
P(T<=t) einseitig	5.69817E-05	
Kritischer t-Wert bei einseitigem t-Test	1.729132812	
P(T<=t) zweiseitig	0.000113963	
Kritischer t-Wert bei zweiseitigem t-Test	2.093024054	

Hypothese: Differenz der Mittelwerte ist nicht 0

Erfolgreich mit 5% Sicherheitsintervall

Verbesserung von 1 nach 4

Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Paarvergleichstest)

	Kontrollgruppe 1-4	
	Variable 1	Variable 2
Mittelwert	8.8	8.4
Varianz	11.73333333	13.82222222
Beobachtungen	10	10
Pearson Korrelation	0.774766469	
Hypothetische Differenz der Mittelwerte	0	
Freiheitsgrade (df)	9	
t-Statistik	0.524222434	
P(T<=t) einseitig	0.30639406	
Kritischer t-Wert bei einseitigem t-Test	1.833112933	
P(T<=t) zweiseitig	0.61278812	
Kritischer t-Wert bei zweiseitigem t-Test	2.262157163	

Hypothese: Differenz der Mittelwerte ist nicht 0

Falsch mit 5% Sicherheitsintervall

Keine Verbesserung von 1 nach 4

U-Test Kohärenz

Testgruppe: Verbesserung

The *U*-value is 111.5. The critical value of *U* at $p < .05$ is 113. Therefore, the result is significant at $p < .05$.

Significance Level:

0.01

0.05

1 or 2-tailed hypothesis?:

One-tailed

Two-tailed

Result Details

Sample 1

Sum of ranks: 301.5
Mean of ranks: 15.87
Expected sum of ranks: 370.5
Expected mean of ranks: 19.5
U-value: 249.5
Expected *U*-value: 180.5

Sample 2

Sum of ranks: 439.5
Mean of ranks: 23.13
Expected sum of ranks: 370.5
Expected mean of ranks: 19.5
U-value: 111.5
Expected *U*-value: 180.5

Sample 1 & 2 Combined

Sum of ranks: 741
Mean of ranks: 19.5
Standard Deviation: 34.2527

Result 1 - *U*-value

The *U*-value is 111.5. The critical value of *U* at $p < .05$ is 113. Therefore, the result is significant at $p < .05$.

Kontrollgruppe: Keine Verbesserung

Significance Level:

0.01

0.05

1 or 2-tailed hypothesis?:

One-tailed

Two-tailed

Result Details

Sample 1

Sum of ranks: 97.5
Mean of ranks: 10.83
Expected sum of ranks: 85.5
Expected mean of ranks: 9.5
U-value: 28.5
Expected *U*-value: 40.5

Sample 2

Sum of ranks: 73.5
Mean of ranks: 8.17
Expected sum of ranks: 85.5
Expected mean of ranks: 9.5
U-value: 52.5
Expected *U*-value: 40.5

Sample 1 & 2 Combined

Sum of ranks: 171
Mean of ranks: 9.5
Standard Deviation: 11.3248

Result 1 - *U*-value

The *U*-value is 28.5. The critical value of *U* at $p < .05$ is 17. Therefore, the result is *not* significant at $p < .05$.

t-Test Kohäsionsmittel

Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Paarvergleichstest)

	Testgruppe 1-4	
	Variable 1	Variable 2
Mittelwert	2.65	4.15
Varianz	3.923684211	3.186842105
Beobachtungen	20	20
Pearson Korrelation	0.402611682	
Hypothetische Differenz der Mittelwerte	0	
Freiheitsgrade (df)	19	
t-Statistik	-3.248931448	
P(T<=t) einseitig	0.002111925	
Kritischer t-Wert bei einseitigem t-Test	1.729132812	
P(T<=t) zweiseitig	0.004223851	
Kritischer t-Wert bei zweiseitigem t-Test	2.093024054	

Hypothese: Differenz der Mittelwerte ist nicht 0

Erfolgreich mit 5% Sicherheitsintervall

Verbesserung von 1 nach 4

Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Paarvergleichstest)

	Kontrollgruppe 1-4	
	Variable 1	Variable 2
Mittelwert	2.9	2.2
Varianz	4.322222222	1.733333333
Beobachtungen	10	10
Pearson Korrelation	0.576436197	
Hypothetische Differenz der Mittelwerte	0	
Freiheitsgrade (df)	9	
t-Statistik	1.299867367	
P(T<=t) einseitig	0.112974957	
Kritischer t-Wert bei einseitigem t-Test	1.833112933	
P(T<=t) zweiseitig	0.225949915	
Kritischer t-Wert bei zweiseitigem t-Test	2.262157163	

Hypothese: Differenz der Mittelwerte ist nicht 0

Falsch mit 5% Sicherheitsintervall

Keine Verbesserung von 1 nach 4