

Roebbers, Claudia M. und Beuscher, Eva

Wirkungen eines Bildkärtchentrainings für Grundschul Kinder zur Verbesserung ihrer Ereignisberichte

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 53 (2004) 10, S. 707-721

urn:nbn:de:bsz-psydok-45344

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de

Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

Inhalt

Aus Klinik und Praxis / From Clinic and Practice

Bobzien, M.; Hausmann, V.; Kornder, T.; Manz-Gill, B.: „... damit Theo weiß, was er besser machen soll“. Kundenorientierung in der sozialtherapeutischen Kindergruppenarbeit – Ein Erfahrungsbericht aus dem Qualitätsmanagement einer Erziehungsberatungsstelle („... so that Theo knows what he should do better“. Client orientation in social-therapeutic child group work – An experiential report of quality management at a child guidance clinic)	497
Leweke, F.; Kurth, R.; Milch, W.; Brosig, B.: Zur integrativen Behandlung des instabilen Diabetes mellitus im Jugendalter: Schulung oder Psychotherapie? (Integrative treatment of instable Diabetes mellitus: Education or psychotherapy?)	347
Schulte-Markwort, M.; Resch, F.; Bürgin, D.: Die „Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik im Kindes- und Jugendalter“ (OPD-KJ) in der Praxis (“Operationalised psychodynamic diagnostics in childhood and adolescence” (OPD-CA) in practice) . . .	77
Weber, M.; Klitzing, K. v.: Die Geschichtenstamm-Untersuchung in der klinischen Anwendung bei jüngeren Kindern (Story stem evaluation in clinical practice with young children)	333
Weißhaupt, U.: Die virtuelle Beratungsstelle: Hilfe für Jugendliche online (Virtual counselling: online help for adolescents)	573

Originalarbeiten / Original Articles

Bredel, S.; Brunner, R.; Haffner, J.; Resch, F.: Behandlungserfolg, Behandlungserleben und Behandlungszufriedenheit aus der Sicht von Patienten, Eltern und Therapeuten – Ergebnisse einer evaluativen Studie aus der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie (Success of treatment, experience of treatment, and satisfaction with treatment from the perspective of patients, parents, and therapists – Results of an evaluative study on inpatient treatment in child and adolescent psychiatry)	256
Dähne, A.; Aßmann, B.; Ettrich, C.; Hinz, A.: Normwerte für den Fragebogen zur Beurteilung des eigenen Körpers (FBek) für Kinder und Jugendliche (Norm values for the questionnaire to assess the own body (Fragebogen zur Beurteilung des eigenen Körpers, FBek) for adolescents)	483
Kaltenborn, K.: Ko-Produktion von Wissen zur Sorgerechtsregelung durch Betroffene: eine partizipative Studie (Co-production of knowledge about custody criteria with subjects affected by their parents' custody dispute: a participatory study)	167
Kastner-Koller, U.; Deimann, P.; Konrad, C.; Steinbauer, B.: Entwicklungsförderung im Kindergartenalter (The enhancement of development at nursery school age)	145
Kefßels, T.: Angstträume bei neun- bis elfjährigen Kindern (Anxiety dreams in 9- to 11-year-old children)	19
Klicpera, C.; Gasteiger Klicpera, B.: Vergleich zwischen integriertem und Sonderschulunterricht: Die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler (Comparing students in inclusive education to those in special schools: The view of parents of children with learning disabilities)	685
Kraenz, S.; Fricke, L.; Wiater, A.; Mitschke, A.; Breuer, U.; Lehmkuhl, G.: Häufigkeit und Belastungsfaktoren bei Schlafstörungen im Einschulalter (Prevalence and influencing factors of sleep disturbances in children just starting school)	3

Miksch, A.; Ochs, M.; Franck, G.; Seemann, H.; Verres, R.; Schweitzer, J.: Was hilft Kindern, wenn sie Kopfschmerzen haben? – Qualitative Auswertung systemischer Familieninterviews nach Abschluss einer lösungs- und ressourcenorientierten Gruppentherapie für Kinder und Jugendliche mit primären Kopfschmerzen (What is helpful for kids with headache? – Qualitative analysis of systemic family interviews at the end of a solution and resource oriented group therapy for children and adolescents with primary headache)	277
Prüß, U.; Brandenburg, A.; Ferber, C. v.; Lehmkuhl, G.: Verhaltensmuster jugendlicher Raucher (Patterns of behaviour of juvenile smokers and non-smokers)	305
Roebbers, C.M.; Beuscher, E.: Wirkungen eines Bildkärtchentrainings für Grundschulkin-der zur Verbesserung ihrer Ereignisberichte (Training children in event recall: Benefits of a brief narrative elaboration training)	707
Roth, M.; Bartsch, B.: Die Entwicklungstaxonomie von Moffitt im Spiegel neuerer Befunde – Einige Bemerkungen zur „jugendgebundenen“ Delinquenz (Moffitt's developmental taxonomy as seen by new results – Some remarks on the “adolescence-limited” delinquency)	722
Sarimski, K.: Beurteilung problematischer Verhaltensweisen bei Kindern mit intellektueller Behinderung mit der „Nisonger Child Behavior Rating Form“ (Assessment of behavioral problems in children with intellectual disability: The Nisonger Child Behavior Rating Form)	319
Schaunig, I.; Willinger, U.; Diendorfer-Radner, G.; Hager, V.; Jörgl, G.; Sirsch, U.; Sams, J.: Parenting Stress Index: Einsatz bei Müttern sprachentwicklungsgestörter Kinder (Parenting Stress Index and specific language impairment)	395
Schreiber, M.; Lenz, K.; Lehmkuhl, U.: Zwischen Umweltverschmutzung und Gottes Wille: Krankheitskonzepte türkeistämmiger und deutscher Mädchen (Between environmental pollution and will of god: Concepts regarding illness of Turkish and German girls)	419
Schulz, W.; Schmidt, A.: Inanspruchnahme und Wirksamkeit von Kurzberatung in der Erziehungsberatung (Utilization and effectiveness of short-term counseling in child guidance)	406
Stauber, T.; Petermann, F.; Korb, U.; Bauer, A.; Hampel, P.: Adipositas und Stressverarbeitung im Kindesalter (Obesity and coping in childhood)	182
Subkowski, P.: Harry Potter – das Trauma als Motor der psychischen Entwicklung (Harry Potter – The trauma as a drive for psychic development)	738
Weber, A.; Karle, M.; Klosinski, G.: Trennung der Eltern: Wie wird sie den Kindern vermittelt und welchen Einfluss haben Art und Inhalt der Mitteilung auf das Trennungserleben der Kinder? (Separation of parents: How is it conveyed to children? How does the content of the communication influence the separation experience of children?)	196
Widdern, S. v.; Häßler, F.; Widdern, O. v.; Richter, J.: Ein Jahrzehnt nach der Wiedervereinigung – Wie beurteilen sich Jugendliche einer nordost-deutschen Schülerstichprobe hinsichtlich ihrer psychischen Befindlichkeit? (Ten years after german unification – Current behavioural and emotional problems of adolescents in Germany)	652

Übersichtsarbeiten / Review Articles

Benecken, J.: Zur Psychopathologie des Stotterns (On the psychopathology of stuttering)	623
Bergh, B. v. d.: Die Bedeutung der pränatalen Entwicklungsperiode (The importance of the prenatal life period)	221
Bergh, P. M. v. d.; Knorth, E. J.; Tausendfreund, T.; Klomp, M.: Grundlagen der psychosozialen Diagnostik in der niederländischen Kinder- und Jugendhilfe: Entwicklungen und	

Aufgaben (Basics of the psychosocial diagnostic in child- and youth care in the Netherlands: Developments and tasks)	637
Bögle, R.M.: Beraterische Arbeit mit modernen Ausprägungen mythologischer Bilder (Counselling with modern expressions of mystic pictures)	560
Frölich, J.; Lehmkuhl, G.: Differenzialdiagnostische Zusammenhänge von Schlaf- und Vigilanzstörungen im Kindesalter – Verbindungen zu psychischen Störungen und organischen Erkrankungen (Differential diagnosis of sleep and vigilance disorders in children)	48
Kamp-Becker, I.; Mattejat, F.; Renschmidt, H.: Zur Diagnostik und Ätiologie des Asperger-Syndroms bei Kindern und Jugendlichen (Diagnosis and etiology of Asperger syndrome in children and adolescents)	371
Keupp, H.: Ressourcenförderung als Basis von Projekten der Gewalt- und Suchtprävention (Resource support as the basis of projects for the prevention of violence and addiction)	531
Lehmkuhl, G.; Frölich, J.: Kinderträume: Inhalt, Struktur und Verlauf (Children's dreams)	39
Noeker, M.: Artificielle Störung und artifizielle Störung by proxy (Factitious disorder and factitious disorder by proxy)	449
Petermann, F.; Hampel, P.; Stauber, T.: Enuresis: Erklärungsansätze, Diagnostik und Interventionsverfahren (Enuresis: pathogenesis, diagnostics, and interventions)	237
Schreiner, J.: Humor als ergänzender Bestandteil der psychologisch-psychiatrischen Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen: Entwurf eines humordiagnostischen Modells (Humor as an additional component of psychological and psychiatric diagnostics in children and adolescents: Concept of a humor-diagnostic model)	468
Thiel-Bonney, C.; Cierpka, M.: Die Geburt als Belastungserfahrung bei Eltern von Säuglingen mit Selbstregulationsstörungen (Birth as a stressful experience of parents with newborns and infants showing regulatory disorders)	601
Vossler, A.: Wandel hoch drei – Beratung für Jugendliche in einer verunsichernden Gesellschaft (Change to the power of three – counselling for adolescents in a society which causes uncertainty)	547

Buchbesprechungen / Book Reviews

Amorosa, H.; Noterdaeme, M. (2003): Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual. (<i>D. Irblich</i>)	61
Barrett, P.; Webster, H.; Turner, C.: FREUNDE für Kinder. Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression. (<i>K. Sarimski</i>)	65
Boeck-Singelmann, C.; Hensel, T.; Jürgens-Jahnert, S.; Monden-Engelhardt, C. (Hg.) (2003): Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen, Bd. 3: Störungsspezifische Falldarstellungen. (<i>L. Unzner</i>)	213
Bonney, H. (2003): Kinder und Jugendliche in der familientherapeutischen Praxis. (<i>K. Mauthe</i>)	364
Brandau, H.; Pretis, M.; Kaschnitz, W. (2003): ADHS bei Klein- und Vorschulkindern. (<i>D. Irblich</i>)	439
Brisch, K.H.; Hellbrügge, T. (Hg.) (2003): Bindung und Trauma. (<i>L. Unzner</i>)	66
Erler, M. (2003): Systemische Familienarbeit. Eine Einführung. (<i>A. Müller</i>)	137
Essau, C.A. (2003): Angst bei Kindern und Jugendlichen. (<i>K. Sarimski</i>)	135
Etzersdorfer, E.; Fiedler, G.; Witte, M. (Hg.) (2003): Neue Medien und Suizidalität. Gefahren und Interventionsmöglichkeiten. (<i>K. Jost</i>)	441
Fay, E. (Hg.) (2003): Tests unter der Lupe 4. Aktuelle psychologische Testverfahren – kritisch betrachtet. (<i>M. Micklej</i>)	214

Feil, C. (2003): Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit. (W. Schweizer)	297
Finger-Trescher, U.; Krebs, H. (Hg.) (2003): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. (L. Unzner)	66
Flaake, K.; King, V. (Hg.) (2003): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. (C. v. Bülow-Faerber)	133
Fonagy, P. (2003): Bindungstheorie und Psychoanalyse. (L. Unzner)	66
Fonagy, P.; Target, M. (2003): Frühe Bindung und psychische Entwicklung. (L. Unzner) .	66
Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (Hg.) (2003): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 46. (M. Hirsch)	130
Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (Hg.) (2003): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 47. (M. Hirsch)	209
Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (Hg.) (2004): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 48. (M. Hirsch)	514
Gabriel, T.; Winkler, M. (Hg.) (2003): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. (L. Unzner)	361
Gontard, A. v. (2004): Enkopresis. Erscheinungsformen – Diagnostik – Therapie. (E. Bauer)	757
Gontard, A. v.; Lehmkuhl, G. (2003): Enuresis. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie. (M. H. Schmidt)	66
Grossmann, K.E.; Grossmann, K. (Hg.) (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. (L. Unzner)	291
Günter, M. (2003): Psychotherapeutische Erstinterviews mit Kindern. Winnicotts Squiggletechnik in der Praxis. (R. Schepker)	516
Häußler, A.; Happel, C.; Tuckermann, A.; Altgassen, M.; Adl-Amini, K. (2003): SOKO Autismus. Gruppenangebote zur Förderung Sozialer Kompetenzen bei Menschen mit Autismus – Erfahrungsbericht und Praxishilfen. (D. Irblich)	295
Hascher, T.; Hersberger, K.; Valkanover, S. (Hg.) (2003): Reagieren, aber wie? Professioneller Umgang mit Aggression und Gewalt in der Schule. (G. Roloff)	437
Herwig-Lempp, J. (2004): Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch. (D. Irblich)	678
Hobrucker, B. (2002): Zielentwicklung mit Kindern in Psychotherapie und Heilpädagogik. Verhaltensvereinbarung als Behandlungselement. (R. Mayr)	208
Huber, M. (2003): Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung, Teil 1. (D. Irblich)	213
Huber, M. (2003): Wege der Traumabehandlung. Trauma und Traumabehandlung, Teil 2. (D. Irblich)	517
Klemenz, B. (2003): Ressourcenorientierte Diagnostik und Intervention bei Kindern und Jugendlichen. (R. Mayr)	62
Klicpera, C.; Schabmann, A.; Gasteiger-Klicpera, B. (2003): Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. (D. Irblich)	675
Koch-Kneidl, L.; Wiese, J. (Hg.) (2003): Entwicklung nach früher Traumatisierung. (D. Irblich)	136
Krowatschek, D.; Albrecht, S.; Krowatschek, G. (2004): Marburger Konzentrationstraining (MKT) für Kindergarten- und Vorschulkinder. (D. Irblich)	761
Kubinger, K.; Jäger, R. (Hg.) (2003): Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik. (D. Gröschke)	64
Lang, P.; Sarimski, K. (2003): Das Fragile-X-Syndrom. Ein Ratgeber für Eltern. (D. Irblich)	593
Langfeldt, H.-P. (Hg.) (2003): Trainingsprogramme zur schulischen Förderung. Kompendium für die Praxis. (D. Gröschke)	63

Lauth, G. W.; Grünke, M.; Brunstein, J. C. (Hg.) (2004): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. (<i>D. Irblich</i>)	679
Lepach, A. C.; Heubrock, D.; Muth, D.; Petermann, F. (2003): Training für Kinder mit Gedächtnisstörungen. Das neuropsychologische Einzeltraining REMINDER. (<i>D. Irblich</i>)	436
Maur-Lambert, S.; Landgraf, A.; Oehler, K.-U. (2003): Gruppentraining für ängstliche und sozial unsichere Kinder und ihre Eltern. (<i>D. Irblich</i>)	293
Mayer, R.; Born, M.; Kähni, J.; Seifert, T. (2003): „Wirklich?! – Niemals Alkohol?!“ Problemskizierungen zur präventiven Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus Familien Suchtkranker. Balingen: Eigenverlag (<i>E. M. Dinkelaker</i>)	596
Mentzos, S.; Münch, A. (Hg.) (2003): Psychose und Sucht. (<i>W. Schweizer</i>)	296
Michels, H.-P.; Borg-Laufs, M. (Hg.) (2003): Schwierige Zeiten. Beiträge zur Psychotherapie mit Jugendlichen. (<i>W. Schweizer</i>)	129
Möller, C. (2003): Jugend sucht. Drogenabhängige Jugendliche berichten. (<i>M. Schulte-Markwort</i>)	515
Oetker-Funk, R.; Dietzfelbinger, M.; Struck, E.; Volger, I. (2003): Psychologische Beratung. Beiträge zu Konzept und Praxis. (<i>B. Plois</i>)	594
Papoušek, M.; Gontard, A. v. (Hg.) (2003): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. (<i>D. Irblich</i>)	212
Papoušek, M.; Schieche, M.; Wurmser, H. (Hg.) (2004): Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen. (<i>L. Goldbeck</i>)	756
Petermann, F.; Wiedebusch, S. (2003): Emotionale Kompetenz bei Kindern. (<i>D. Irblich</i>)	292
Piaget, J. (2003): Meine Theorie der geistigen Entwicklung, herausgegeben von R. Fatke. (<i>D. Gröschke</i>)	63
Poustka, F.; Bölte, S.; Feineis-Matthews, S.; Schmötzer, G. (2004): Autistische Störungen. (<i>C. v. Bülow-Faerber</i>)	758
Reinehr, T.; Dobe, M.; Kersting, M. (2003): Therapie der Adipositas im Kindes- und Jugendalter. Das Adipositas-Schulungsprogramm OBELDICKS. (<i>G. Latzko</i>)	676
Richman, S. (2004): Wie erziehe ich ein autistisches Kind? Grundlagen und Praxis. (<i>Y. Ahren</i>)	760
Rosenkötter, H. (2003): Auditive Wahrnehmungsstörungen. Kinder mit Lern- und Sprachschwierigkeiten behandeln. (<i>M. Mickley</i>)	130
Sarimski, K. (2003): Entwicklungspsychologie genetischer Syndrome. 3., vollst. überarb. u. erw. Aufl. (<i>D. Irblich</i>)	440
Scheithauer, H.; Hayer, T.; Petermann, F. (2003): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. (<i>L. Mürbeth</i>)	595
Scheuerer-Englisch, H.; Suess, G. J.; Pfeifer, W.-K. (Hg.) (2003): Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention. (<i>L. Unzner</i>)	289
Schönplflug, W. (2004): Geschichte und Systematik der Psychologie. Ein Lehrbuch für das Grundstudium. 2. Aufl. (<i>D. Gröschke</i>)	518
Streeck-Fischer, A. (Hg.) (2004): Adoleszenz – Bindung – Destruktivität. (<i>L. Unzner</i>)	680
Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2003): Therapie der Lese-Rechtschreibstörung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick. (<i>M. Mickley</i>)	211
Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2004): Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen? (<i>K. Sarimski</i>)	762
Vossler, A. (2003): Perspektiven der Erziehungsberatung. Kompetenzförderung aus der Sicht von Jugendlichen, Eltern und Beratern. (<i>H. Heckerens</i>)	592
Watkins, J. G.; Watkins, H. H. (2003): Ego-States. Theorie und Therapie. Ein Handbuch. (<i>D. Irblich</i>)	362

Winkelheide, M.; Knees, C. (2003): ... doch Geschwister sein dagegen sehr. Schicksal und Chancen der Geschwister behinderter Menschen. (<i>D. Irbllich</i>)	365
Zander, B.; Knorr, M. (Hg) (2003): Systemische Praxis der Erziehungs- und Familienberatung. (<i>C. v. Bülow-Faerber</i>)	360

Neuere Testverfahren / Test Reviews

Krowatschek, D. (2002): Überaktive Kinder im Unterricht. Ein Programm zur Förderung der Selbstwahrnehmung, Strukturierung, Sensibilisierung und Selbstakzeptanz von unruhigen Kindern im Unterricht und in der Gruppe, 4. Auf. (<i>C. Kirchheim</i>)	764
Rauer, W.; Schuck, K.-D. (2003): Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3–4). (<i>K. Waligora</i>)	139
Stadler, C.; Janke, W.; Schmeck, K. (2004): Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern (IVE). (<i>C. Kirchheim</i>)	521

Editorial / Editorial	1, 75, 529
Autoren und Autorinnen / Authors	60, 127, 207, 288, 359, 434, 513, 587, 674, 754
Zeitschriftenübersicht / Current Articles	588
Tagungskalender / Congress Dates	71, 142, 216, 300, 367, 444, 524, 598, 683, 767
Mitteilungen / Announcements	220, 448, 527

Wirkungen eines Bildkärtchentrainings für Grundschul Kinder zur Verbesserung ihrer Ereignisberichte

Claudia M. Roebbers und Eva Beuscher

Summary

Training children in event recall: Benefits of a brief narrative elaboration training

The present study evaluates a training designed to enhance children's free reports about an observed event. A total of 64 children aged 6 and 9 years was included. All participants watched a short video and were individually questioned about it one week later. Half of the children were trained previous to the interview to use picture cards as retrieval cues. There were 4 picture cards to help remembering setting, persons, actions and dialogues and emotions of the persons. Results revealed a clear age effect and a significant increase in the amount of correctly remembered information in the training group, while the amount of incorrectly remembered information was equal in both groups. Therefore, the easy-to-use training has been shown to improve children's event reports. Results are discussed with regard to earlier training studies.

Keywords: memory – eyewitness – children – event report – interview

Zusammenfassung

In dieser Studie wird ein Training mit Grundschulkindern zur Verbesserung der freien Berichte über ein Ereignis untersucht. Insgesamt 64 Erst- und Drittklässler sahen einen kurzen Film und wurden eine Woche später darüber interviewt. Mit der Hälfte der Kinder wurde unmittelbar vor dem Interview anhand eines anderen Films trainiert, Bildkärtchen als Abrufhilfen zu nutzen. Es wurden vier Kärtchen eingesetzt, die als Erinnerungshilfe für die Umgebung, die Personen, die Handlungen und die Dialoge und Gefühle der Personen dienen sollten. Die Ergebnisse zeigen neben klaren Alterseffekten einen deutlichen Zuwachs an korrekt erinnelter Information in der Trainingsgruppe, bei gleichbleibenden Fehlerraten im Vergleich zur Kontrollgruppe. Die Wirksamkeit dieses einfach durchzuführenden Trainings konnte somit belegt werden. Die Befunde werden im Kontext früherer Trainingsstudien diskutiert.

Schlagwörter: Gedächtnis – Augenzeugen – Kinder – Ereignisberichte – Interview

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 53: 707–721 (2004), ISSN 0032–7034
© Vandenhoeck & Ruprecht 2004

1 Einleitung und Fragestellung

Bedingt durch die immer häufiger bekannt werdenden Fälle von Verdacht auf Kindesmisshandlung oder Kindesmissbrauch ist in der Entwicklungspsychologie in den letzten 10 Jahren ein reges Forschungsinteresse an Zeugenaussagen von Kindern entstanden. Diesbezüglich wird diskutiert, ob, ab welchem Alter und unter welchen Umständen Kinder in der Lage sind, einen forensisch brauchbaren Bericht abzugeben, d. h. möglichst fehlerfrei, vollständig und detailliert über ein selbst erlebtes oder beobachtetes Ereignis auszusagen. Ein Ergebnis, das in der empirischen Gedächtnisforschung schon oft repliziert wurde, betrifft die Tatsache, dass die Ereignisberichte von Kindern zum einen ab einem Alter von ca. 4 bis 6 Jahren typischerweise sehr korrekt ausfallen und sich hinsichtlich der Anzahl an falschen Angaben keine Altersunterschiede bis ins Erwachsenenalter hinein finden lassen. Zum anderen lässt jedoch die Vollständigkeit der Berichte sehr zu wünschen übrig, da Kinder in der Regel nur sehr kurze Statements abgeben und darüber hinaus auch sehr fragmentarisch berichten (Elishberger u. Roebers 2001; Roebers u. Schneider 2001).

Um brauchbare Zeugenaussagen von Kindern zu erhalten, besteht deshalb die Notwendigkeit, bezüglich Informationen zu der zeitlichen Ausdehnung (des Zeitrahmens), der Abfolge von Ereignissen, den beteiligten Personen, dem Kontext u. Ä. spezifisch nachzufragen. Bedauerlicherweise hat die empirische Forschung zur Entwicklung der Fähigkeit, spezifische Fragen korrekt zu beantworten, konsistent ergeben, dass es hierbei zu einem rasanten Anstieg an falschen Angaben kommt. Dies ist ein Effekt, der in forensischen und gutachterlichen Kontexten vollkommen unerwünscht ist (Baker-Ward et al. 1993; Roebers et al. 2001; Roebers u. Schneider 2000). Als Ursache für die hohe Anzahl von falschen Antworten auf spezifische Fragen werden Faktoren verschiedener Bereiche gesehen, nämlich soziale (z. B., Autorität des Interviewers; Jackson u. Crockenberg 1998; Goodman et al. 1995), motivationale (Motivation, potentiell falsche Antworten nicht preiszugeben; Roebers u. Fernandez 2002; Seidler u. Howie 1999), und kognitive sowie metakognitive Faktoren (Greenhoot 2000; Ornstein et al. 1991; Roebers 2002; Roebers u. Howie 2003).

Trotz dieser eindeutigen Befundlage zu Fragetechniken bei Kindern dominieren in echten forensischen Interviews leider immer noch spezifische Fragen, die nicht selten eine konkrete Antwort nahe legen. So genannte „Einladungen“ hingegen, doch über ein angedeutetes Detail noch mehr zu berichten (eine Aufforderung die einer Instruktion zu einem freien Bericht nahe kommt) scheinen leider eher eine Seltenheit zu sein. Lamb et al. (2002) beispielsweise fanden in ihrer Felduntersuchung in forensischen Interviews mit Kindern 80 % geschlossene Fragen, die sich bezüglich ihrer Auftretenshäufigkeit als unabhängig vom Alter des interviewten Kindes, des Deliktes und des beruflichen Hintergrundes des Interviewers erwiesen. Eine Felduntersuchung in England (Davies u. Wilson 1997) ergab erschreckenderweise außerdem, dass 28 % der professionellen Interviewer den Kindern überhaupt keine Gelegenheit gaben, zu Beginn erst einmal einen freien Bericht abzugeben und weitere 43 % den Kindern weniger als 2 Minuten Zeit für diese freie Erzählung einräumten. Vergleichende Untersuchungen in verschiedenen westlichen Ländern (England, Schweden, Israel, USA) belegen eine uneingeschränkte Generalisierbar-

keit dieser deskriptiven Befunde (Aldridge u. Cameron 1999; Lamb et al. 2002), so dass leider auch in Deutschland nach wie vor von einem großen Bedarf an der Verbreitung kindgemäßer Interviewtechniken ausgegangen werden muss.

Aufgrund der beschriebenen Defizite von Kindern, selbständig einen ausführlichen und korrekten Bericht über eine Ereignis abzugeben, sind international in den letzten Jahren einige Versuche unternommen worden, kindgemäße Interviewtechniken zu entwickeln und zu evaluieren. Ihr Ziel es ist, die freien Erzählungen von Kindern ausführlicher werden zu lassen, ohne die Wahrscheinlichkeit für falsche Angaben steigen zu lassen. Unter den bekannten und evaluierten Interviewtechniken nimmt dabei insgesamt sicherlich das Kognitive Interview eine dominante Stellung ein (Geiselman et al. 1984), das ein auf Befunden der kognitiven Psychologie aufbauendes Kompendium von verschiedenen Interviewtechniken ist. Ursprünglich nur für Erwachsene entwickelt, hat sich eine modifizierte Form als für Kinder geeignet erwiesen. Bis zu ca. 60 % mehr Informationen werden von Kindern wiedergegeben, die mit Hilfe des Kognitiven Interviews im Vergleich zu einem standardisierten Interview befragt wurden (Fisher u. McCauley 1995; Köhnken et al. 1999). Neben Hinweisen für die Gestaltung von sozialen Aspekten der Befragungssituation (Beziehung zum Kind herstellen; angstfreie Atmosphäre schaffen) ist die Wiederherstellung des ursprünglichen Kontextes durch Instruktionen, sich die Details der Szene beim Erleben oder Beobachten zu vergegenwärtigen, ein wesentlicher Bestandteil des Kognitiven Interviews. Leicht verständliche Instruktionen, sich die physikalischen und emotionalen Besonderheiten der Situation zunächst einmal explizit bewusst zu machen, haben sich auch bei Kindern – ab einem Alter von nur 6 Jahren – als effizientes Mittel zur Erhöhung der freien Berichte erwiesen (Dietze u. Thompson 1993; McCauley u. Fisher 1995; Saywitz u. Geiselman 1998).

Das Kognitive Interview schließt insbesondere für Kinder die Möglichkeit mit ein, verbale und non-verbale Hilfsmittel einzusetzen, um den Abruf von weiteren Informationen aus dem Langzeitgedächtnis zu erleichtern. Den theoretischen Hintergrund für den Einsatz von non-verbale Abrufhilfen liefert die in der Grundlagenforschung gut belegte Annahme, dass insbesondere jüngere Kinder Zugang zu weniger Abrufstrategien haben und die wenigen, über die sie verfügen, nicht effizient einsetzen (Ornstein et al. 1975; Kobasigawa 1974; Pipe et al. 1993; Flavell et al. 1993). Spielzeuge, Fotos, reale Gegenstände und auch anatomisch detaillierte Puppen haben sich als non-verbale Abrufhilfe teilweise als problematisch erwiesen, da sie zum einen in konkreten Fällen einer Zeugenbefragung nicht zur Verfügung stehen und da weiterhin einige von ihnen aufgrund ihres eindeutigen Aufforderungscharakters neben korrekten Angaben auch falsche Angaben in die Höhe schnellen lassen (Aschermann et al. 1998; Salmon et al. 1995; Boat u. Everson 1993).

Die Arbeitsgruppe um Karen Saywitz hat in den USA eine weitere non-verbale Abrufhilfe für die Befragung von kindlichen Zeugen entwickelt und begonnen zu evaluieren, die sich in ein normales Interview integrieren lässt. Es handelt sich hierbei um ein Set von vier Bildkärtchen, die Kindern helfen sollen, ihren Bericht sinnvoll zu strukturieren und forensisch wichtige Detailinformation über die beteiligten Personen, die Umgebung, die Geschehnisse und die Dialoge sowie eine emotionale Bewertung der Situation wiederzugeben. Diese „Narrative Elaboration“ Technik

baut damit teilweise auf die theoretischen Überlegungen von Fivush (1993) zur Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses bei Kindern auf. Fivush geht davon aus, dass zwei komplementäre Prozesse die Wiedergabe von ereignishafter Information wesentlich beeinflussen. Kinder müssen einerseits lernen, ihre Berichte in eine kanonische Form zu fassen, damit sie für den Zuhörer verständlich ist. Dazu gehört, das „wer, wo (und wann), was, und wie“ eines Ereignisses zu schildern. Durch Erzählungen und Gespräche mit ihren Eltern und Lehrern, die durch Fragen und Strukturierungen eben diese für das Verständnis wesentlichen Komponenten abrufen helfen, erlernen Kinder im Verlauf der Grundschulzeit diese Fähigkeit. Andererseits lernen Kinder im Verlauf ihrer Sozialisation, stärker auf die ungewöhnlichen Details eines Ereignisses in ihren Berichten einzugehen, statt die immer wiederkehrenden Elemente von Geschehnissen zu berichten. Nach und nach fokussieren dann die Erzählungen von Kindern immer mehr auf die distinkten und damit praktisch und forensisch wichtigen Geschehnisse. Dieser Aspekt des Entwicklungsprozesses autobiographischer Erinnerungen führt also dazu, dass mit steigendem Alter der Kinder die Erzählungen vollständiger, interessanter und kohärenter werden.

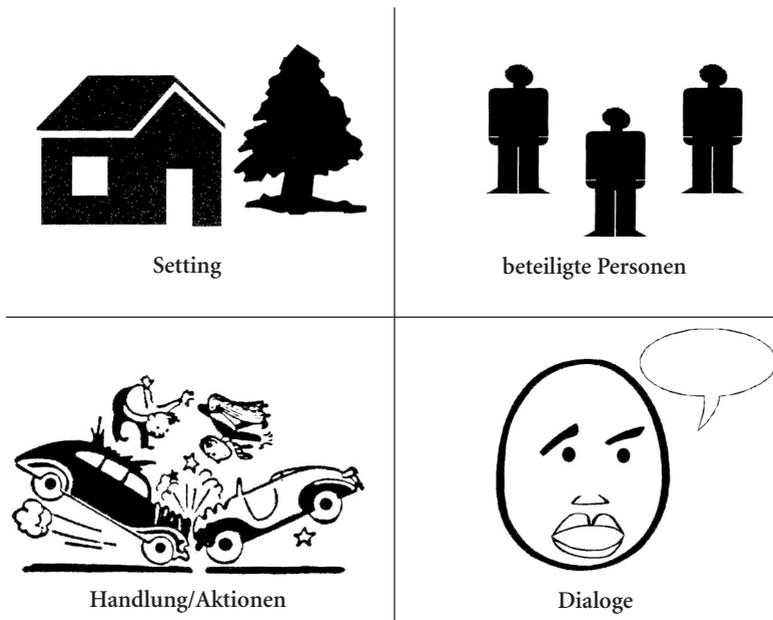


Abb. 1: Bildkärtchen als spezifische Abrufhilfen autobiographischer Erinnerung

Die auf diesen Überlegungen aufbauende Interviewtechnik gibt deshalb den Kindern vier Bildkärtchen vor, die Kindern helfen sollen, das „wer“ (die beteiligten Personen), das „wo“ (den Kontext, das Setting), das „was“ (die Aktionen) und das „wie“ (die Dialoge und die emotionale Bewertung) in dieser Abfolge zu berichten. In Trainingssitzungen wurden mit den Kindern folgende sechs Komponenten erarbeitet: 1. Den Kindern wurde erklärt, dass es gute und weniger gute Wege gibt, je-

mandem eine Geschichte zu erzählen. 2. Die Kinder erhalten die Instruktion, dass es wichtig ist, eine vollständige und eine vollständig richtige Geschichte zu erzählen. Es wird ihnen außerdem erklärt, dass auch kleine Details wichtig sind, dass sie sich aber andererseits nichts ausdenken sollen. 3. Die einzelnen Komponenten einer „guten Geschichte“ werden erklärt. 4. Zu diesen einzelnen Komponenten werden die Bildkärtchen dargeboten und erläutert. 5. Die Kinder durchlaufen Übungsdurchgänge, in denen der Interviewer modellhaft die Schilderungen der Kinder um Detailinformation ergänzt, ihnen aber auch Feedback zu ihrer eigenen Geschichte gibt. 6. Bevor Kinder mit der Schilderung des Zielereignisses beginnen, werden die Punkte 2. bis 4. noch einmal wiederholt.

Studien, in denen dieses Training als eine vom eigentlichen Interview getrennte 60-minütige Sitzung durchgeführt wurde, lieferten eindeutige Belege für die Effizienz. Trainierte Kinder im Alter von 7 bis 8 Jahren bzw. 10 bis 11 Jahren berichteten bedeutsam mehr Information als eine Kontrollgruppe. Im Durchschnitt wurden zwischen vier und sechs verwertbare Details mehr berichtet, wobei es nicht zu einem Anstieg von falschen Angaben kam (Saywitz u. Snyder 1996; Saywitz et al. 1996). Dieser positive Effekt stellte sich aber nur dann ein, wenn die Kinder vor Beginn ihrer Schilderung noch einmal auf das Training und den Sinn und Zweck der Bildkärtchen hingewiesen wurden. Obwohl das Training nur ein bis drei Tage zurücklag, zeigte sich ansonsten kein Effekt.

Da aus praktischer und organisatorischer Sicht grundsätzlich bei Zeugenbefragungen zusätzliche Termine, zu denen die Kinder erscheinen müssen, ein Hindernis darstellen, untersuchten Roebers und Elischberger (2002) die Effizienz dieser Bildkärtchen unter den schlechtesten Bedingungen, d. h. sie präsentierten und erläuterten den Kindern die Bildkärtchen und ihre Benutzung in der gleichen Sitzung in der die Wiedergabe des fraglichen Ereignisses erfolgte. Kinder im Alter von 5–6 bzw. 7–8 Jahren wurden zunächst gebeten, frei alles von dem Videofilm zu berichten, den sie eine Woche zuvor gesehen hatten. Hatten die Kinder ihre Schilderung abgeschlossen, wurden sie gelobt, es wurde noch einmal nachgefragt, ob ihnen vielleicht noch etwas einfalle und dann erst wurden die Bildkärtchen sukzessive präsentiert und eingeführt. Sowohl Kindergartenkindern als auch Zweitklässlern gelang es, nach der geleisteten freien Wiedergabe anhand der Bildkärtchen eine bedeutsame Menge von zusätzlicher, neuer Information abzurufen. Der Zuwachs an neuer Information war, verglichen mit dem ausführlichen Training von Saywitz, mit einem bis drei Details geringer. Dies war aber erwartet, da zuvor bereits eine komplette freie Wiedergabe gegeben wurde und da kein Training stattgefunden hatte. Auch in dieser Untersuchung ergab sich kein Anstieg an falschen Angaben, was positiv zu bewerten ist. Allerdings beobachteten die Autoren eine nicht zu vernachlässigende Anzahl von Kindern, die trotz Erläuterungen nicht von den Bildkärtchen abstrahieren konnten. Bei der Aufforderung, doch noch einmal zu überlegen und zum Beispiel zu berichten, wo das Geschehen stattgefunden hatte, beschrieben nicht wenige Teilnehmer beider Altersgruppen lediglich das vor ihnen liegende Bildkärtchen: „Da war ein Haus und ein Baum“ (im Film war aber kein Haus mit Baum zu sehen; Roebers u. Elischberger 2002).

Die Studie belegt somit, dass es zwar prinzipiell möglich ist, die autobiographischen Berichte von Kindern mit Hilfe von schematischen Abbildungen ohne zusätz-

liche Trainingssitzung bedeutsam zu verbessern, dass aber andererseits doch Probleme mit der Umsetzung der Instruktionen bei den Kindern auftreten können. Die Ergebnisse deuten damit daraufhin, dass Trainingsdurchläufe mit Modellverhalten des Interviewers und Feedback durchaus sinnvoll zu sein scheinen. Für die Praxis allerdings müsste ein solches Training weniger zeitaufwendig und nach Möglichkeit in der gleichen Sitzung wie die eigentliche Befragung durchführbar sein.

Tatsächlich hat sich in zwei jüngeren Studien auch ein verkürztes Training mit den Bildkärtchen als effektiv für die Verbesserung von freien Berichten von Kindern erwiesen. Camparo et al. (2001) berichten von einer bedeutsamen Steigerung der frei berichteten Information bei sieben- und zehnjährigen Kindern. Aber auch vier- bis sechsjährige Kindergartenkinder konnten in einer Studie von Bowen und Howie (2002) von einem verkürzten Training für die Benutzung der Bildkärtchen profitieren. In beiden Studien wurden die Bildkärtchen erst wieder erläutert, eingeführt und begründet und dann wurde anhand von drei (Camparo et al. 2002) bzw. nur eines Übungsdurchlaufes (Bowen u. Howie 2002) die Umsetzung praktiziert. Während des Übungsdurchlaufes erhielten die Kinder Feedback und der Interviewer verdeutlichte zusätzlich durch eigene Beiträge, welchen Grad der Detailliertheit die Kinder wählen können und welche Arten von Informationen verwertbar sind.

Ausgehend von der skizzierten Befundlage was es Ziel dieser Studie, einen weiteren empirischen Beleg für die Effizienz eines verkürzten Bildkärtchentrainings mit nur einem Übungsdurchlauf für die Vervollständigung von freien Berichten von Kindern unterschiedlichen Alters zu liefern. Wir erwarteten, dass im Vergleich zur Kontrollgruppe einerseits durch Übung mit Modell und Rückmeldung die Menge an korrekt berichteter Information ansteigen würde und dass andererseits die falschen Angaben unbeeinflusst blieben. Um im Hinblick auf das Alter der Teilnehmer eine Verbindung zu den beiden Vorläuferstudien herstellen zu können, wurden siebenjährige (Erstklässler) und neunjährige (Drittklässler) Kinder rekrutiert. Unsere Hypothese zu Altersunterschieden lautete dabei, dass wir zwar Altersunterschiede in der Menge an richtig wiedergegebener Information erwarteten, nicht jedoch was die Größe des Trainingseffektes anbelangt. Des Weiteren sollte geklärt werden, ob im Vergleich zur Studie von Roebers und Elischberger (2002), in der gar kein Training mit Modell und Feedback realisiert wurde, die Steigerung der berichteten Information tatsächlich größer ausfallen könnte. Vor allem aber sollte geprüft werden, ob ein einmaliger Übungsdurchgang ausreichen würde, das zuvor aufgetretene Problem der mangelnden Abstrahierung von den Bildkärtchen umgehen zu können. Deshalb wurde in der Trainingsphase insbesondere darauf geachtet, dass die Kinder nicht nur die Bildkärtchen beschrieben, sie wurden gegebenenfalls in dieser Phase auch korrigiert. Unsere Hypothese lautete bezüglich der Wirkung des Trainings deshalb, dass der Trainingseffekt in der vorliegenden Studie größer als bei Roebers und Elischberger (2002) ausfallen sollte und dass das Problem der Abstrahierung nicht mehr auftauchen sollte. Insgesamt gesehen soll die vorliegende Studie einen Beitrag leisten, eine innovative praxistaugliche, wissenschaftlich überprüfte Interviewtechnik im deutschsprachigen Raum vorzustellen und zu diskutieren.

2 Methode

2.1 Stichprobe

An der Studie nahmen insgesamt 64 Kinder (32 Jungen, 32 Mädchen) einer Grundschule aus zwei Altersgruppen (1. und 3. Grundschulklasse) teil. Die Gruppe der Erstklässler bestand aus 32 Kindern (16 Jungen, 16 Mädchen) mit einem mittleren Alter von 7 Jahren und 3 Monaten (\underline{SD} = 6 Monate). Die Gruppe der Drittklässler umfasste ebenfalls 32 Kinder (16 Jungen, 16 Mädchen), die im Mittel 9 Jahre und 4 Monate alt waren (\underline{SD} = 5 Monate). Jeweils 8 Jungen und 8 Mädchen beider Altersstufen wurden zufällig der Trainings- und der Kontrollgruppe zugewiesen. Vor Beginn der Untersuchung hatten die Eltern schriftlich und die Kinder mündlich ihr Einverständnis für die Teilnahme erklärt.

2.2 Versuchsablauf

Filmvorführung:

Zunächst bekamen alle Kinder beider Gruppen in Kleingruppen einen Videofilm vorgeführt, der ca. sieben Minuten dauerte und von einer Schatzsuche einer Gruppe von Kindern handelte. Um zu verhindern, dass die Kinder Strategien zur Gedächtnisunterstützung einsetzen, wurde ihnen lediglich erklärt, dass der Testleiter daran interessiert sei, ob ihnen der Film gefalle. Sie wurden gebeten, beim Anschauen des Films gut aufzupassen. Nach der Vorführung wurde kurz gefragt, wie ihnen denn der Film gefallen habe, und ob sie glauben, dass er auch anderen Kindern gefallen würde. Nach wenigen Minuten des Gruppengesprächs wurde den Kindern gedankt und sie wurden in den Klassenraum zurückbegleitet.

Trainings- und Interviewsitzung:

Die Testsitzung mit Training der Experimentalgruppe und Interview aller Kinder fand eine Woche (\underline{M} = 7 Tage, \underline{SD} = 1 Tag) nach der Filmvorführung statt. Die Kinder der Trainingsgruppe sahen zunächst wiederum in Kleingruppen einen zweiten Film (einen sieben Minuten dauernden Zeichentrickfilm), der ein anderes kurzes Ereignis darstellte. Nach einer Pause von einer Schulstunde wurde mit dem Bildkärtchentaining begonnen. Nach einer kurzen Aufwärmphase lenkte der Versuchsleiter die Aufmerksamkeit auf den zuvor gesehenen Film. Sobald das Kind angab, sich daran zu erinnern, wurde mit dem Training begonnen. Zunächst wurde den Kindern gesagt: „*Deine Aufgabe ist es, mir nachher so viel du kannst von dem Film zu erzählen. Bevor du aber damit anfängst, möchte ich dir noch etwas zeigen und erklären. Vom Film zu erzählen ist nämlich ganz ähnlich wie eine Geschichte zu erzählen. Es ist aber manchmal gar nicht so einfach, eine gute Geschichte zu erzählen. Ich möchte dir jetzt dabei helfen, dass du mir eine richtig gute Geschichte erzählst. Schau mal, was ich hier habe ...*“ Dann begann der Versuchsleiter mit der Vorstellung und Erklärung des ersten Bildkärtchens. Die vier Kärtchen sind in Abbildung 1 zu sehen. Die Reihenfolge, in der sie vorgelegt wurden, war für alle Kinder gleich und folgte der kanonischen Struktur des Geschichtenerzählens nach Fivush (1993). Außerdem war sie identisch mit den Studien von Saywitz und Snyder (1996) und Bowen und Ho-

wie (2002). Der Versuchsleiter begann: „Auf dem Bild hier siehst du drei Männchen. Diese Karte soll uns helfen, dass wir uns an alle Personen erinnern, die wir im Film gesehen haben. Zum Beispiel, wie sie ausgesehen haben und wer zu wem gehört hat. Versuche jetzt einfach, mir zu erzählen, wer im Film alles mit dabei war.“ Er wartete die Schilderung des Kindes ab, ehe er Feedback und weitere Beispiele für Details gab, indem er erwiderte: „Das war ja schon eine ganze Menge. Überleg noch mal, wer war da alles im Film zu sehen?“ Er wartete wieder die Antwort des Kindes ab, und sagte danach: „Ich erinnere mich jetzt, dass da auch noch ... waren.“ Hierbei nannte er Personen, die das Kind noch nicht genannt hatte, falls dies der Fall war.

Die Instruktion für das zweite Bildkärtchen lautete: „Hier auf dem zweiten Bild siehst du einen Baum und ein Haus. Diese Karte soll uns helfen, dass wir uns daran erinnern, wo die Geschichte stattgefunden hat und wie es dort aussah. Versuch mir also zu erzählen, wie es dort ausgesehen hat.“ Die restliche Interaktion war identisch mit der Vorgehensweise beim ersten Bildkärtchen. Wiederum wurde als erstes die Schilderung des Kindes abgewartet, das Kind wurde dann gelobt für das Gesagte und es wurde beispielhaft noch Information ergänzt. Zu dem dritten Bildkärtchen sagte der Versuchsleiter: „Hier auf dem dritten Bild siehst du, wie zwei Autos zusammenstoßen. Da passiert also etwas. Diese Karte soll uns helfen, dass wir uns an alles erinnern, was im Film passiert ist. Versuch jetzt einfach, mir zu erzählen, was im Film passiert ist oder was die Leute gemacht haben.“ Das weitere Vorgehen enthielt wiederum Abwarten, Feedback und Ergänzungen geben. Für das letzte Bildkärtchen lautete die Instruktion: „Auf dem letzten Bild siehst du einen Kopf mit einer Sprechblase. Diese Karte soll uns helfen, dass wir uns daran erinnern, was die Personen gesagt und wie sie sich gefühlt haben.“ Auch hier war die restliche Interaktion identisch mit der für die ersten drei Kärtchen.

Nach diesem Training leitete der Versuchsleiter in eine kurze Pause über und lenkte die Aufmerksamkeit des Kindes kurz von dem Film weg. Anschließend begann das Interview über den Testfilm, den die Kinder eine Woche zuvor gesehen hatten. Der Versuchsleiter begann mit der Instruktion: „Kannst du dich auch noch an den Film erinnern, den du letzte Woche hier gesehen hast? Da war doch jemand anderes hier und hat euch einen anderen Film gezeigt. Weißt du, welchen ich meine? Gut. Versuch jetzt einfach, mir von dem Film zu berichten, indem du mir eine richtig gute Geschichte erzählst. Ich hab den Film nämlich nicht gesehen. Damit du mir eine gute Geschichte erzählen kannst, machen wir es genau wie vorhin. Die Bildkärtchen werden dir helfen, dich an alles zu erinnern. Wir fangen mit dem ersten Bildkärtchen an. Versuch dich daran zu erinnern, wer da im Film alles mit dabei war und wie die Personen ausgesehen haben.“ Er wartete die Antwort des Kindes ab und fragte anschließend nach: „Das ist ja schon eine ganze Menge. Fällt dir sonst noch etwas zu den Kindern ein, zum Beispiel, wer zu wem gehörte? Wie hießen sie?“ Zu dem zweiten Kärtchen erhielten die Kinder die Instruktion: „Erzähl mir bei diesem Kärtchen mit dem Baum und dem Haus wieder, wo das alles stattgefunden hat und wie es dort ausgesehen hat.“ Nach der Antwort fragte der Interviewer nach: „Überleg noch einmal ganz genau. Wie hat es dort ausgesehen? Wo waren die Kinder? Wo sind sie hingegangen?“ Zu dem dritten Bildkärtchen lautete die Instruktion: „hier auf dem dritten Bild siehst du wieder, wie zwei Autos zusammenstoßen. Versuch dich also daran zu erinnern, was alles

genau im Film geschehen ist.“ Und nach der Antwort: „Gut. Überleg noch mal ganz genau. Vielleicht fällt dir noch mal etwas ein? Was haben die Kinder gemacht? Wie fing der Film an und was war ganz am Schluss?“ Für das letzte Kärtchen lautete die Instruktion schließlich: „Auf dem letzten Bild siehst du den Kopf mit der Sprechblase. Erzähl mir jetzt noch, was die Personen im Film gesprochen haben und wie sie sich gefühlt haben.“ Und hinterher: „Prima. Das ist eine ganze Menge. Fällt dir sonst noch etwas ein? Was haben die einzelnen Kinder gesagt? Wie haben die sich gefühlt?“

Die Kontrollgruppe ohne Bildkärtchenttraining erhielt nach der Begrüßung und Vorstellung lediglich die Instruktion, alles zu erzählen, an was sie sich noch erinnern können aus dem Film. Auch hier betonte der Versuchsleiter zur Motivierung, er selbst habe den Film nicht gesehen und wüsste gern, was darin vorkam. Nach Beendigung des Berichtes fragte der Versuchsleiter noch einmal nach, ob dem Kind noch irgendetwas einfallt, alles sei wichtig, und wartete noch ab. Nach dem Interview wurden die Kinder gelobt, der Versuchsleiter bedankte sich und die Kinder erhielten eine kleine Belohnung, bevor sie in ihren Klassenraum zurück begleitet wurden.

Kodierung der Ereignisschilderung:

Die Berichte aller Kinder wurden im MP3-Format aufgezeichnet und hinterher von zwei unabhängigen, trainierten Ratern ausgewertet. Dies geschah anhand einer Liste mit 40 Items, die bereits in früheren Studien mehrfach eingesetzt wurde (Roebers u. Howie 2003; Roebers u. Schneider 2002). Basierend auf einer Prozedur von Baker-Ward et al. (1995) beinhaltete jedes Item ein Element des Filmereignisses. Für jedes Kind wurde kodiert, ob es jedes Item richtig oder falsch wiedergegeben oder ausgelassen hatte.

3 Ergebnisse

Zunächst wurde geprüft, ob im Hinblick auf die Erinnerungsleistungen Geschlechtsunterschiede auftraten. Da dies nicht der Fall war, wurden die folgenden Auswertungen für Jungen und Mädchen gemeinsam berechnet. Tabelle 1 zeigt die mittlere Anzahl korrekter, inkorrekt und fehlender Items für die beiden Altersgruppen und die zwei experimentellen Bedingungen.

Tab. 1: Mittlere Anzahl korrekt und inkorrekt wiedergegebener Items sowie fehlende Items vom Testfilm (Summe = 40) für die beiden Altersgruppen und die Trainings- und Kontrollgruppe

		<i>Trainingsgruppe</i>	<i>Kontrollgruppe</i>
<i>1. Klasse</i>	Korrekte Items	11.0 (4.2)	5.8 (3.0)
	Inkorrekte Items	0.3 (0.5)	0.3 (0.48)
	Fehlende Items	28.7 (4.2)	33.9 (2.9)
<i>3. Klasse</i>	Korrekte Items	13.0 (4.8)	8.5 (3.1)
	Inkorrekte Items	0.3 (0.6)	0.9 (1.3)
	Fehlende Items	26.7 (4.9)	30.6 (3.3)

Die Varianzanalyse für die korrekt erinnerten Items mit den Faktoren Alter (1. Klasse, 3. Klasse) und Gruppe (Trainingsgruppe, Kontrollgruppe) ergab einen Haupteffekt Gruppe, $F(1, 60) = 25,9$; $p = .000$. Alle Kinder in der Trainingsgruppe erinnerten mehr Items korrekt ($M = 12,0$, $SD = 4,6$) als die Kinder in der Kontrollgruppe ($M = 7,2$, $SD = 3,3$). Das Training mit den Bildkärtchen führte also unabhängig vom Alter der Kinder zu einem bedeutsamen Zuwachs an richtigen Informationen über das beobachtete Ereignis in den freien Berichten. Weiterhin ergab sich ein Haupteffekt Alter, $F(1, 60) = 6,14$, $p = .016$. Insgesamt waren die älteren Kinder ($M = 10,8$, $SD = 4,6$) unabhängig vom Training besser als die jüngeren Kinder ($M = 8,4$, $SD = 4,4$). Es ergab sich keine Interaktion zwischen Alter und Gruppe, was daraufhin deutet, dass das Training in beiden Altersgruppen in etwa gleich effektiv war. In der Trainingsgruppe lag das Maximum an korrekt wiedergegebenen Items bei 22, die schlechteste Leistung bei 4 Items. In der Kontrollgruppe lag dagegen das Minimum bei einem Item, während die beste Leistung in 15 Items bestand. Insgesamt wird hier also ein starker und konsistenter Effekt deutlich.

Die Varianzanalyse mit den Faktoren Alter und Gruppe als unabhängige Faktoren und der Anzahl von falsch wieder gegebenen Items ergab dagegen lediglich mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 10% einen Gruppeneffekt, $F(1, 60) = 3,08$; $p = .084$, der darauf beruht, dass die Kinder in der Trainingsgruppe insgesamt *weniger* Items falsch erinnerten ($M = 0,28$, $SD = 0,52$) als die Kinder in der Kontrollgruppe ($M = 0,62$, $SD = 1,0$). Weiterhin erbrachte die Analyse – ebenfalls auf 10% Niveau – eine Interaktion zwischen Gruppe und Alter, $F(1, 60) = 3,08$; $p = .084$. Diese gibt die Tendenz wieder, dass die Erstklässler in den beiden Gruppen im Durchschnitt jeweils gleich viele Items inkorrekt erinnerten, während die Drittklässler in der Kontrollgruppe mehr Items falsch erinnerten (s. Tab. 1). Diese Ergebnisse sind allerdings mit Vorsicht zu betrachten, weil hier doch erhebliche Bodeneffekte auftraten.

Als weiteres Maß wurde die Aussagegenauigkeit der Kinder berechnet, als Anteil korrekt erinnelter Items an allen erinnerten Items ($\text{Anzahl richtige} / [\text{Anzahl richtige} + \text{Anzahl falsche}]$). Die Varianzanalyse mit den Faktoren Alter und Gruppe ergab wiederum einen Haupteffekt Gruppe, $F(1, 60) = 6,03$; $p = .017$. Die Genauigkeit der Berichte der Kinder in der Trainingsgruppe lag unabhängig vom Alter höher ($M = .97$, $SD = 0,5$) als in der Kontrollgruppe ($M = .92$, $SD = 0,11$). Insgesamt lässt sich also festhalten, dass der Einsatz der Bildkärtchen nach einem Trainingsdurchlauf zu einer bedeutsamen Steigerung der Quantität (Anzahl richtig erinnelter Items) der Ereignisberichte bei beiden Altersgruppen führte, ohne signifikante Einbußen in der Qualität, d. h. der Aussagegenauigkeit.

Es wurde weiterhin bei der Kodierung festgehalten, ob das Kind die Bildkärtchen beschrieb statt sich auf das Setting, die beteiligten Personen, die Aktionen und Dialoge des fraglichen Ereignisses zu beziehen. Dieses aus einer früheren Studie bekannte Problem ist bei keinem einzigen Kind und keinem der Bildkärtchen aufgetreten.

In Bezug auf die formulierten Hypothesen lassen sich die vorliegenden Ergebnisse deshalb wie folgt zusammenfassen: Es ließ sich zum einen ein bedeutsamer Trainingseffekt des Bildkärtchentrainings in der freien Wiedergabe nachweisen; dieser fiel erwartungsgemäß zum anderen in beiden Altersgruppen vergleichbar groß aus.

Der Übungsdurchlauf erwies sich vor allem als nützlich, um das Problem der mangelnden Abstraktion von den vorgelegten Bildkärtchen zu umgehen.

4 Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Studie war es, ein Training zur Verbesserung der Ereignisberichte von Grundschulkindern, das sich in Studien als effektiv herausgestellt hat, in der Anwendung weiter zu vereinfachen und die Wirksamkeit dieses Vorgehens zu überprüfen. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder der 1. und 3. Klasse von einem Bildkärtchentaining, das direkt vor dem eigentlichen Interview durchgeführt wird, stark profitieren. Der Trainingseffekt ist nicht darauf zurückzuführen, dass die Kinder durch das Training oder die Bildkärtchen allgemein dazu angeregt wurden, mehr zu erzählen, und dadurch mehr korrekte, aber auch mehr falsche Details berichteten. Wäre dies der Fall gewesen, wäre die Genauigkeit der Berichte gegenüber der Kontrollgruppe abgesunken. Dies wäre besonders in der forensischen Praxis ein sehr unerwünschter Effekt gewesen. Vielmehr bewirkte das Training spezifisch eine Erhöhung der korrekt berichteten Details, ohne die Fehlerinnerungen zu erhöhen.

Vergleicht man die Ergebnisse dieser Studie mit früheren Befunden, ergibt sich ein klares Bild der Trainingseffekte. Ein ähnliches Training wie das von uns verwendete, also ebenfalls ohne zeitlichen Abstand zum eigentlichen Interview, führte in der Studie von Howie und Bowen (2002) bei vier- bis sechsjährigen Kindern zu einem Zuwachs an korrekt berichteten Informationen um durchschnittlich fünf Items, also von ca. vier auf ca. neun Items. In Einklang mit diesen Befunden führte das Training in unserer Studie bei den Erstklässlern zu einem Zuwachs von durchschnittlich sechs auf durchschnittlich elf Items, also ebenfalls um ca. fünf Items. Bei den Drittklässlern dagegen belief sich der Anstieg auf im Mittel vier Items, von neun auf 13. Obwohl die Auswertungen keine Interaktion zwischen Alter und Training ergaben, zeigt sich hier tendenziell, dass die Wirkung des Trainings bei jüngeren Kindern etwas höher zu sein scheint als bei älteren Kindern. Dies spricht einerseits für die These im Modell von Fivush (1993), dass ältere Kinder durch zunehmende Übung und Erfahrung die Erzählkategorien stärker verinnerlicht haben und als Abrufhilfen nutzen können, und die zusätzlichen externen Erinnerungshilfen bei älteren Kinder keinen so starken Zuwachs mehr bewirken. Andererseits muss angemerkt werden, dass der Effekt nicht bedeutsam war und sich auch in anderen Vorläuferstudien keine alterskorrelierten Unterschiede in der Wirksamkeit des Einsatzes der Bildkärtchen ergeben haben. Es scheint wahrscheinlicher, dass erst zum Ende der Grundschuljahre hin eine kanonische Form des Geschichtenerzählens entwickelt und automatisiert ist.

Eine weitere interessante Schlussfolgerung ergibt sich aus der Betrachtung unserer Ergebnisse im Zusammenhang mit den Befunden von Saywitz und Snyder (1996), die ihr Training zwei Tage vor dem eigentlichen Interview durchführten. Dies führte zu einem Anstieg von durchschnittlich neun berichteten Items auf 13 Items bei den Sieben- bis Achtjährigen und von durchschnittlich 16 auf 20 Items bei den Zehn- bis Elfjährigen. Das bedeutet, das Training mit zeitlichem Abstand hatte

in etwa denselben Effekt wie das Training unmittelbar vor dem Interview in der hier dargestellten Studie. Ein fehlender Zeitabstand bewirkt also im Vergleich zu einem Abstand von zwei Tagen weder eine Verstärkung noch eine Abschwächung des Trainingseffektes. Der entscheidende Vorteil eines unmittelbar vor dem Interview durchgeführten Trainings ist der deutlich geringere Aufwand, da kein zusätzlicher Termin anfällt. Auch der absolute Zeitaufwand war in unserer Studie geringer, weil nur ein und nicht sechs (Saywitz u. Snyder 1996) bzw. drei (Camparo et al. 2001) Übungsdurchgänge durchlaufen wurden.

Aus dieser Einordnung der Ergebnisse in den Kontext früherer Studien lässt sich die Schlussfolgerung ableiten, dass in der forensischen Praxis das Training durchaus direkt vor der eigentlichen Befragung durchgeführt werden kann. Auch der potenzielle Einwand, dies könnte möglicherweise zu einer Beeinflussung des Berichtes oder zu einer Verwirrung der Kinder durch die zusätzlichen neuen Informationen führen, konnte in unserer Studie entkräftet werden, da kein einziges Kind aus der Trainingsgruppe während der eigentlichen Befragung Informationen aus dem Übungsfilm berichtete.

Ein Vergleich mit den Ergebnissen der Studie von Roebbers und Elischberger (2002), die die Bildkärtchen ohne vorheriges Training einsetzen, zeigt, dass die positiven Befunde der hier dargestellten Methode nicht allein auf den Einsatz der Kärtchen oder auf die erhöhte Interaktion mit dem Interviewer und dadurch größere Vertrautheit zurückzuführen sind, sondern dass tatsächlich das Training eine wichtige Komponente ist. Die Erklärung und Verwendung der Bildkärtchen unmittelbar im Interview führten bei Roebbers und Elischberger bei Kindergartenkindern und Zweitklässlern nur zu einem geringeren Zuwachs an neu berichteter Information von durchschnittlich einem Item bei den Kindergartenkindern und drei Items bei den Zweitklässlern. In der hier beschriebenen Studie fiel der Vorteil gegenüber der Kontrollgruppe mit Zuwächsen von drei bzw. fünf Items deutlich höher aus. Es lässt sich also konstatieren, dass das Training mit Übungsdurchlauf, Feedback und auch Modellverhalten des Interviewers eine effiziente Ergänzung zu der Präsentation der Bildkärtchen allein darstellt.

Bedenklich war bei Roebbers und Elischberger (2002) wie skizziert die Tatsache, dass in dieser Studie eine ganze Reihe von Kindern in ihrem Bericht nicht von den Bildkärtchen abstrahiert haben, also lediglich eine Beschreibung der Abbildungen auf den Bildkärtchen abgaben. Wie die Autoren feststellen, wird ein unwissender Interviewer nicht beurteilen können, ob das Kind lediglich beschreibt, was es auf dem Kärtchen sieht, oder ob es das tatsächliche Geschehen schildert. Dieses Problem ist durch das Vorgehen in der hier geschilderten Untersuchung völlig verschwunden: Kein einziges Kind der Trainingsgruppe lieferte während dem Bericht eine Beschreibung der Abbildung eines Bildkärtchen. Dies kann als ein weiterer Beleg für die Notwendigkeit eines Übungsdurchganges mit Rückmeldung gewertet werden.

Ein anderer Kritikpunkt an den hier dargestellten Befunden ist dagegen nicht auszuschließen. Das konkrete Nachfragen des Interviewers zu jedem Kärtchen nach dem Bericht könnte die Menge an berichteter Information erhöht haben. Informationen, welche die Kinder auf solche Fragen („*Wie hat es dort ausgesehen? Wo waren die Kinder?*“) zusätzlich lieferten, sind nicht nur als Produkt des Trainings zu wer-

ten, sondern wären vermutlich auch in einer Bedingung ohne Training nur mit diesen konkreten Fragen zustande gekommen. Entscheidend bei diesen Überlegungen ist aber die Tatsache, dass die Fehlerrate durch die eingesetzte Interviewtechnik nicht angestiegen ist, die Rate der korrekt berichteten Mehrinformation dagegen deutlich. Welche Faktoren in welcher Kombination für den Effekt tatsächlich verantwortlich sein mögen, ist aus theoretischer Sicht eine bedeutsame Frage, für den praktischen Einsatz allerdings unerheblich.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die vorliegende Untersuchung verdeutlicht, dass die freien Berichte von Kindern ab einem Alter von ca. 6 Jahren mit einfach einzusetzenden Mitteln, ohne aufwendiges Interviewertraining und ohne aufwendige Hilfsmittel bedeutsam zu steigern sind. Nicht nur im Kind liegende Faktoren, wie Schüchternheit, Sprachfähigkeit, Intelligenz und andere beeinflussen kindliche Zeugenaussagen, sondern auch die Art und Weise, wie professionelle Interviewer die Interviewsituation gestalten und welche Hilfsmittel sie den Kindern zur Verfügung stellen. Es wird auch in den nächsten Jahren noch eine Herausforderung für die Forschung bleiben, noch andere, zusätzliche, günstige Faktoren und Bedingungen zu isolieren, um unbeeinflusste Aussagen von Kindern zu optimieren.

Literatur

- Aldridge, J.; Cameron, S. (1999): Interviewing child witnesses: Questioning techniques and the role of training. *Applied Developmental Science* 3: 136–147.
- Aschermann, E.; Danneberg, U.; Schulz, A. P. (1998): Photographs as retrieval cues for children. *Applied Cognitive Psychology* 12: 55–66.
- Baker-Ward, L.; Gordon, B. N.; Ornstein, P. A.; Larus, D. M.; Clubb, P. A. (1993): Young children's long-term retention of a pediatric examination. *Child Development* 64: 1519–1533.
- Baker-Ward, L.; Ornstein, P. A.; Gordon, B. N.; Follmer, A.; Clubb, P. A. (1995): How shall a thing be coded? Implications of the use of alternative procedures for scoring children's verbal reports. In: Zaragoza, M. S.; Graham, J. R.; Hall, G. C. N.; Hirschman, R.; Ben-Porath, Y. S. (Hg.): *Memory and Testimony in the Child Witness*, Bd. 1. London: Sage, S. 61–85.
- Boat, B. W.; Everson, M. D. (1993): The use of anatomical dolls in sexual abuse evaluations: Current research and practise. In: Goodman, G. S.; Bottoms, B. L. (Hg.): *Child Victims, Child Witnesses: Understanding and Improving Testimony*. New York: Guilford Press, S. 47–69.
- Bowen, C. J.; Howie, P. M. (2002): Context and cue cards in young children's testimony: A comparison of brief narrative elaboration and context reinstatement. *Journal of Applied Psychology* 87: 1077–1085.
- Camparo, L. B.; Wagner, J. T.; Saywitz, K. J. (2001): Interviewing children about real and fictitious events: Revisiting the narrative elaboration procedure. *Law and Human Behavior* 25: 63–80.
- Davies, G.; Wilson, C. (1997): Implementation of the Memorandum: An overview. In: Westcott, H.; Jones, J. (Hg.): *Perspectives on the Memorandum: Policy, practice and research in investigative interviewing*. Aldershot, UK: Arena Publishers, S. 1–12.
- Dietze, P. M.; Thompson, D. M. (1993): Mental reinstatement of context: A technique for interviewing child witnesses. *Applied Cognitive Psychology* 7: 97–108.
- Elischberger, H. B.; Roebbers, C. M. (2001): Improving young children's free narratives about an observed event: The effects of nonspecific verbal prompts. *International Journal of Behavioural Development* 25: 160–166.
- Fisher, R. P.; McCauley, M. R. (1995): Improving eyewitness testimony with the cognitive interview. In: Zaragoza, M. S.; Graham, J. R.; Hall, G. C. N.; Hirschman, R.; Ben-Porath, Y. S. (Hg.):

- Memory and Testimony in the Child Witness. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, S. 141–159.
- Fivush, R. (1993): Developmental perspectives on autobiographical recall. In: Goodman, G. S.; Bottoms, B. L. (Hg.): *Child Victims, Child Witnesses: Understanding and Improving Testimony*. New York: The Guilford Press, S. 1–24.
- Flavell, J. H.; Miller, P. H.; Miller, S. A. (1993): *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International Inc.
- Geiselman, R. E.; Fisher, R. P.; Firstenberg, I.; Hutton, L. A.; Sullivan, S. J.; Avetissian, I. V.; Prosk, A. L. (1984): Enhancement of eyewitness memory: An empirical evaluation of the cognitive interview. *Journal of Police Science and Administration* 12: 74–80.
- Goodman, G. S.; Sharma, A.; Thomas, S. F.; Golden Considine, M. (1995): Mother knows best: Effects of relationship status and interviewer bias on children's memory. *Journal of Experimental Child Psychology* 60: 195–228.
- Greenhoot, A. F. (2000): Remembering and understanding: The effects of changes in underlying knowledge on children's recollections. *Child Development* 71: 1309–1328.
- Jackson, S.; Crockenberg, S. (1998): A comparison of suggestibility in 4-year-old girls in response to parental or stranger misinformation. *Journal of Applied Developmental Psychology* 19: 527–542.
- Kobasigawa, A. (1974): Utilization of retrieval cues by children in recall. *Child Development*, 45: 127–134.
- Köhnken, G.; Milne, R.; Memon, A.; Bull, R. (1999): The cognitive interview: A meta-analysis. *Psychology, Crime & Law* 5: 3–27.
- Lamb, M. E.; Orbach, Y.; Sternberg, K. J.; Esplin, P. W.; Hershkowitz, I. (2002): The effects of forensic interview practices on the quality of information provided by alleged victims of child abuse. In: Westcott, H. L.; Davies G. M.; Bull R. H. C. (Hg.): *Children's Testimony*. West Sussex, UK: Wiley, S. 131–145.
- McCauley, M. R.; Fisher, R. P. (1995): Facilitating children's eyewitness recall with the revised cognitive interview. *Journal of Applied Psychology* 80: 510–516.
- Ornstein, P. A.; Larus, D. M.; Clubb, P. A. (1991): Understanding children's testimony: Implications of research on the development of memory. *Annals of Child Development* 8: 145–176.
- Ornstein, P. A.; Naus, M. J.; Liberty, C. (1975): Rehearsal and organizational processes in children's memory. *Child Development* 46: 818–830.
- Pipe, M.-E.; Gee, S.; Wilson, C. (1993): Cues, props, and context: Do they facilitate children's event reports? In: Goodman, G. S.; Bottoms, B. L. (Hg.): *Child victims, child witnesses: Understanding and improving testimony*. New York: Guilford Press, S. 25–45.
- Roebers, C. M. (2002): Confidence judgements in children's and adults' event recall and suggestibility. *Developmental Psychology* 38: 1052–1067.
- Roebers, C. M.; Elischberger, H. B. (2002): Autobiographische Erinnerung bei jungen Kindern: Möglichkeiten und Grenzen bei der Verbesserung ihrer freien Berichte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 34: 2–10.
- Roebers, C. M.; Fernandez, O. (2002): The effects of accuracy motivation on children's and adults' event recall, suggestibility, and their answers to unanswerable questions. *Journal of Cognition and Development* 3: 415–443.
- Roebers, C. M.; Howie, P. (2003): Confidence judgments in event recall: Developmental progression in the impact of question format. *Journal of Experimental Child Psychology* 85: 352–371.
- Roebers, C. M.; Moga, N.; Schneider, W. (2001): The role of accuracy motivation on children's and adults' event recall. *Journal of Experimental Child Psychology* 78: 313–329.
- Roebers, C. M.; Schneider, W. (2000): The impact of misleading questions on eyewitness memory in children and adults. *Applied Cognitive Psychology* 14: 509–526.
- Roebers, C. M.; Schneider, W. (2001): Memory for an observed event in the presence of prior misinformation: Developmental patterns in free recall and identification accuracy. *British Journal of Developmental Psychology* 19: 507–524.
- Roebers, C. M.; Schneider, W. (2002): Stability and consistency of children's event recall. *Cognitive Development* 17: 1085–1103.

- Salmon, K.; Bidrose, S.; Pipe, E. (1995): Providing props to facilitate children's event reports: A comparison of toys and real items. *Journal of Experimental Child Psychology* 60: 174–194.
- Saywitz, K. J.; Geiselman, R. E. (1998): Interviewing the child witness: Maximizing completeness and minimizing error. In: Lynn, S. J.; McConkey, K. M. (Hg.): *Truth in Memory*. New York: Guilford Press, S. 190–223.
- Saywitz, K. J.; Snyder, L. (1996): Narrative elaboration: Test of a new procedure for interviewing children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 64: 1347–1357.
- Saywitz, K. J.; Snyder, L.; Lamphear, V. (1996): Helping children tell what happened: A follow-up study of the narrative elaboration procedure. *Child Maltreatment* 1: 200–212.
- Seidler, K. M.; Howie, P. M. (1999): Motivational factors in children's reporting of events: The influence of age and expected reinforcement contingency. *Journal of Applied Developmental Psychology* 20: 101–118.

Korrespondenzadresse: Priv.-Doz. Dr. Claudia M. Roebbers, Lehrstuhl für Psychologie IV, Universität Würzburg, Röntgenring 10, 97070 Würzburg;
E-Mail: roebbers@psychologie.uni-wuerzburg.de