

Kathrin Pfeffer

**Selektieren, verknüpfen, sprachlich umsetzen:
zu viel für Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung?**

Narrative Fähigkeiten bei Kindern
mit und ohne Sprachentwicklungsstörung
im Grundschulalter

Wissenschaftliche Schriften
im Schulz-Kirchner Verlag

Reihe 13
Beiträge zur Gesundheits- und
Therapiewissenschaft
Band 11

Kathrin Pfeffer

**Selektieren, verknüpfen,
sprachlich umsetzen:
zu viel für Kinder mit
einer Sprachentwicklungsstörung?**

**Narrative Fähigkeiten bei Kindern
mit und ohne Sprachentwicklungsstörung
im Grundschulalter**



Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Erstgutachterin: PD Dr. Katrin Lindner

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Beate Sodian

Tag der mündlichen Prüfung: 01.07.2014

Besuchen Sie uns im Internet: www.schulz-kirchner.de

1. Auflage 2015

ISBN 978-3-8248-1145-8

e-ISBN 978-3-8248-9961-6

© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, Idstein 2015

Mollweg 2, D-65510 Idstein

Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:

Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Nicole Haberkamm

Druck und Bindung:

medienHaus Plump, Rolandsecker Weg 33, 53619 Rheinbreitbach

Printed in Germany

Die Informationen in diesem Buch sind von der Verfasserin und dem Verlag sorgfältig erwogen und geprüft, dennoch kann eine Garantie nicht übernommen werden. Eine Haftung der Verfasserin bzw. des Verlages und seiner Beauftragten für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

Inhalt

Vorwort.....	9
Teil I: ERZÄHLEN BEI KINDERN MIT UND OHNE SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNG	11
1 Einleitung	11
1.1 Erzählen: selektieren, verknüpfen, sprachlich umsetzen	12
1.2 Ziele und Aufbau der Studie	13
2 Textlinguistische Grundlagen	15
2.1 Textlinguistische Grundbegriffe: <i>Text</i>	15
2.2 Textlinguistische Grundbegriffe: <i>Makrostruktur</i> , <i>Kohärenz</i> und <i>Kohäsion</i> ...	16
2.3 Die Story Grammar (Stein & Glenn 1979) als Modell der Makrostruktur.....	17
3 Kognitive Voraussetzungen des Erzählens	21
3.1 Kurzzeitgedächtnis und Arbeitsgedächtnis	21
3.2 Die Verarbeitungskapazität	23
3.3 Die Entwicklung der Erzählfähigkeit im Rahmen der allgemeinen kognitiven Entwicklung	25
3.4 Die Theory-of-Mind	28
3.4.1 Entwicklung der Theory-of-Mind	28
3.4.2 Theory-of-Mind in Sprache und Erzählen	29
4 Erzählen bei Kindern mit und ohne (S)SES.....	31
4.1 Textrezeption.....	31
4.2 Mündliche vs. schriftliche Textproduktion	33
4.3 Zur Entwicklung des mündlichen Erzählens bei typisch entwickelten Kindern	34
4.3.1 Makrostruktur.....	34
4.3.2 Kohärenz	36
4.3.3 Kohäsion	38
4.4 Zur Entwicklung des mündlichen Erzählens bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung	42
4.4.1 Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung.....	42
4.4.2 Eine Studie von Colozzo et al. (2011)	43
4.4.3 Weitere Studien zum Erzählerwerb bei Kindern mit SES.....	44
4.4.3.1 Kohärenz und Kohäsion	44
4.4.3.2 Makrostruktur	46
4.4.4 Zusammenfassung.....	48

Teil II: TEST NARRATIVER FÄHIGKEITEN FÜR KINDER IM GRUNDSCHULALTER.....	51
1 Tests aus dem anglo-amerikanischen Raum	51
2 Deutschsprachige Tests narrativer Fähigkeiten	53
3 Testentwicklung	55
3.1 Zielgruppe	55
3.2 Zielfähigkeiten	55
3.3 Testaufbau	56
3.4 Materialerstellung	57
3.4.1 Bildergeschichten.....	57
3.4.2 Nacherzählungen.....	60
3.5 Durchführung	61
3.6 Auswertung des Tests	62
Teil III: STUDIE ZUR ERZÄHLFÄHIGKEIT VON KINDERN MIT UND OHNE SES	69
1 Hypothesen.....	69
2 Methode.....	75
2.1 Probanden.....	75
2.2 Erhebung von Wortschatz, Grammatik, Kurzzeitgedächtnis, Verarbeitungskapazität und Intelligenz	75
2.3 Durchführung der Tests.....	76
2.4 Auswertung der erhobenen Werte.....	77
3 Ergebnisse	79
3.1 Deskriptive Analyse der Daten	79
3.2 Hypothesen 1 und 2.....	84
3.3 Hypothesen 3a & b und 4a & b.....	89
3.4 Hypothesen 5a und 5b.....	91
3.5 Hypothesen 6a und 6b.....	95
3.6 Hypothesen 7a und 7b.....	97
3.7 Hypothesen 8a, 8b und 8c	98
3.8 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	100
4 Qualitative Analyse	101
4.1 Auffälligkeiten in der Kohärenz	101
4.1.1 Pronominale Referenzen.....	101
4.1.2 Der rote Faden.....	103
4.2 Fehler und andere Unflüssigkeiten	105
5 Selektieren, verknüpfen, sprachlich umsetzen – tatsächlich zu viel für Kinder mit SES?.....	107
5.1 Diskussion der Hypothesen.....	107

5.1.1	Weisen Kinder mit SES im mündlichen Erzählen schlechtere Leistungen auf als Kinder ohne SES in der gleichen Altersgruppe?..	107
5.1.2	Tritt in den Fähigkeiten der Kinder mit SES eine Dissoziation der Ergebnisse von Makrostruktur und Fehlerhäufigkeit bzw. Kohäsion und Fehlerhäufigkeit auf?	109
5.1.3	Zeigen Kinder mit SES schlechtere Ergebnisse in den Variablen Wortschatz, Grammatik, Kurzzeitgedächtnis und Verarbeitungskapazität als gleichaltrige Kinder ohne SES?	110
5.1.4	Wie wirken sich die Fähigkeiten in den Bereichen Grammatik, Wortschatz, Verarbeitungskapazität und Kurzzeitgedächtnis auf die Leistungen im mündlichen Erzählen aus?	111
5.1.5	Zeigen sich die Auswirkungen der Verarbeitungskapazität auf das Erzählen insbesondere bei Kindern mit SES?	115
5.1.6	Bestes Modell: Die Erzählleistung sowie deren Teilbereiche beeinflussende Variablen	116
5.2	Die besondere Bedeutung der Verarbeitungskapazität für das Erzählen.....	117
5.3	Entwicklung des Erzählens bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung	123
6	Fazit	133
	Literatur	135
	Tests	147
	Abkürzungsverzeichnis	148
	Abbildungsverzeichnis	149
	Tabellenverzeichnis	150
	Anhang	151
	Rohwertetabellen des Erzähltests und der Einflussfaktoren	158

Vorwort

In der logopädischen Praxis sind vermehrt auch Kinder im Grundschulalter zu finden. Einige von ihnen waren bereits früher aufgrund einer Sprachentwicklungsstörung in der Sprachtherapie, andere kommen erst im Schulalter auf Anraten des Lehrers. Nicht immer liegen die Defizite im Lesen und Schreiben; auch die mündliche Sprachproduktion und –rezeption ist betroffen. Insbesondere die Umsetzung sprachlicher Anforderungen auf Textebene bereitet Probleme.

Für das Grundschulalter gibt es nur wenige diagnostische Mittel, die den Sprachstand erfassen. Ein umfassendes Testinstrument, das die Sprache auf Textebene untersucht, fehlt im Deutschen völlig. Auch an schlüssigen Förderkonzepten für die Therapie, die auf einer klaren Ursachenforschung beruhen, mangelt es. Aus diesem Mangel in der sprachtherapeutischen Praxis heraus entstand die hier vorliegende Arbeit über die Erzählfähigkeiten von Kindern mit und ohne SES im Grundschulalter.

Die vorliegende Arbeit ist die überarbeitete Fassung meiner Dissertation, die im März 2014 an der Ludwig-Maximilians-Universität München eingereicht wurde. Im Folgenden möchte ich mich bei allen bedanken, die zum Gelingen dieses Dissertationsprojekts beigetragen haben:

Meinen Dank aussprechen möchte ich zuerst den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Oberseminars von Frau PD Dr. Lindner, die im Verlauf der Arbeit immer wieder mit hilfreichen Fragen und Diskussionen zum Gelingen der Studie beitrugen, insbesondere Nicole Weidinger, Patricia Heilig, Julia Held und Sonja Wonner. Danke euch - und Anne Harr - auch für die seelische Unterstützung.

Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei Uwe Pritzsche, Florian Baier und Mentor Ramaj, die im Rahmen ihres Semesterprojekts die statistischen Berechnungen der Studie übernahmen, vor allem aber noch weit darüber hinaus jederzeit für Fragen offen waren.

Ein besonderer Dank gilt den Kindern, die an dieser Studie teilgenommen haben, sowie ihren Lehrern und Lehrerinnen - Sandra Haas, Jeanette Lattermann, Sandra Betz, Erika Löffler, Kristina Redding, Rudolf Grieb, Christine Gramolla und Anne Absmaier - die mir ihre Unterrichtszeit schenkten und mich unterstützten. Außerdem danke ich den Direktorinnen der teilnehmenden Schulen, Frau Schmid und Frau Jakoby-Mittermaier, die mich die Studie an ihrer Einrichtung durchführen ließen.

Großen Anteil am Gelingen des Dissertationsprojekts hat die Betreuerin meiner Arbeit, Frau PD Dr. Lindner. Ihr danke ich vor allem für ihre Geduld, ihre Zeit, die sie sich für mich und meine Fragen genommen hat, für ihre immer bereit stehende Spielzeugkiste für meine Tochter bei langen Besprechungen und für stundenlange Telefonate spät abends.

Meiner Tante und Grafikerin Gudrun Hanauer danke ich ganz besonders für die viele Zeit und Mühe, die sie in die wunderbar gezeichneten Bildergeschichten in-

vestiert hat, ohne die diese Arbeit und vor allem der entworfene Test nicht hätten entstehen können.

Ich danke außerdem allen, die am Ende der Arbeit nochmal einen fachlichen und objektiven Blick auf das Ergebnis warfen, insbesondere meiner Mutter Daniela Pfeffer sowie meiner Freundin Nicola Nowack, für ihre kritischen und hilfreichen Anmerkungen.

Meinen Eltern sowie meiner Schwester Christina danke ich außerdem für die unzähligen Stunden Kinderbetreuung ihrer Enkelin und Nichte Theresa, was das Projekt ‚Promotion‘ überhaupt erst ermöglicht hat. Außerdem gilt ihnen und ganz besonders meiner Tochter, die exakt zum Start ins erste Promotionssemester geboren wurde, mein Dank für ihre guten Nerven vom Beginn des Projekts an bis hin zum Druck der Arbeit. Und Theresa danke ich dafür, dass sie einfach da ist und eine oftmals extrem gestresste Mama ausgehalten hat, die gegen Ende der Arbeit nur noch sehr wenig Zeit für das Spiel mit fliegenden Pferden und lange Wald-Nachmittage übrig hatte.

Landsberg im Januar 2015
Kathrin Pfeffer

Teil I: ERZÄHLEN BEI KINDERN MIT UND OHNE SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNG

1 Einleitung

„Die zwei gehn. Und dann lauft der weg. Und da is der Frosch. Und dann springt der über de Mauer. Und der Hund springt auch über de Mauer. Und dann sitzt der auf ... auf den Blatt. ... Und der andre is in Wasser drin.“

(Bildergeschichte von Leo 6;9 Jahre)

„Zwei Buben gehen mit dem Hund spazieren. Und dann läuft der Hund plötzlich weg, weil... der reißt sich los, weil... der hat einen Frosch gesehen. Dann läuft der dem hinterher. Aber der Frosch springt über ne Mauer drüber. Und der Hund auch. Und landet... und dahinter da ist ein See... dann landet der auf einem Blatt, der Frosch... und schaut zu dem Hund hin. Und der lacht. ... weil der Hund is ins Wasser gefallen und ganz nass. Und später dann schüttelt der sich bestimmt so.“

(Bildergeschichte von Maxi 7;6 Jahre)

Diese zwei Beispiele zeigen, wie unterschiedlich Erzählungen von Kindern vergleichbaren Alters sein können. Erzählt werden sollte eine Bildergeschichte, in der es um einen Hund geht, der bei einem Spaziergang einen Frosch entdeckt, dem er folgt, bis dieser in einen Teich springt. Bereits beim ersten Lesen fällt auf, dass Leo in seiner Geschichte zwar eine zeitliche Abfolge von Ereignissen (*und dann...*) nennt, ohne aber zu klären, wer die Protagonisten sind und wer von ihnen welche Handlung ausführt. Aufgrund der mangelnden Identifizierung der Beteiligten und der lückenhaften Erzählung des Inhalts ist die Geschichte schwer nachvollziehbar. Es fehlt ein roter Faden. Damit ist auch die Pointe der Geschichte nicht mehr verständlich. Leos Erzählung ähnelt einer Beschreibung der vorliegenden Bilder.

Maxis Geschichte hingegen ist inhaltlich komplexer als Leos Erzählung. Die Protagonisten sind identifiziert. Durch sprachliche Mittel wie Kausalsätze motiviert er Handlungen, so dass Zusammenhänge gut nachzuvollziehen sind.

Die Erzählfähigkeit der Kinder beruht auf ihrer sprachlichen und kognitiven Entwicklung. Erzählen ist eine komplexe Leistung. So müssen unter anderem die bereits bei den Beispielen genannten Aspekte, wie inhaltliche Struktur, Verknüpfung der Ereignisse und deren sprachliche Umsetzung, beachtet werden. Der Erzählfähigkeit kommt daher in der Beurteilung der Sprachentwicklung von Kindern eine besondere Rolle zu. Sie wird bereits im Vorschulalter als ein guter Prädiktor für die spätere

Sprachentwicklung eingestuft, wie die Studie von Bishop & Edmundson (1987) mit Kindern zeigte, deren Fertigkeiten im Alter von 4 Jahren, 4 ½ Jahren und 5 ½ Jahren unter anderem anhand einer Bildergeschichte überprüft wurden.

Aus der Komplexität der Anforderungen an den Erzähler ergeben sich Konsequenzen für Kinder mit sprachlichen Defiziten oder mit auffälligem Spracherwerb. Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung (SES) weisen meist einen verspäteten Beginn des Spracherwerbs, eine verlangsamte Sprachentwicklung sowie größere Defizite in der Sprachproduktion und/oder im Sprachverständnis auf (vgl. Grimm 1999, zu weiteren Details. 4.4.1). Sprachliche Defizite treten auch im Schulalter noch auf. Nun sind aber meist nicht mehr Defizite auf der Satzebene, sondern auf der Textebene auffällig. Auf der Textebene bleibt oft eine Sprachentwicklungsstörung bestehen (u.a. Manhart & Rescorla 2002). Wie sich diese Beeinträchtigung auf der Erzählebene zeigt, in welchen Bereichen des Erzählens und bei welchen Kindern sie auftreten kann, ist Thema der vorliegenden Studie. Darüber hinaus beschäftigt sich diese Arbeit mit der diagnostischen Umsetzung der gefundenen Defizite. Da es bislang nur wenige Möglichkeiten gibt, die Fähigkeiten im Erzählen bei Kindern zu erfassen, wird außerdem der Entwurf eines Tests narrativer Fähigkeiten für Kinder im Grundschulalter vorgestellt.

1.1 Erzählen: selektieren, verknüpfen, sprachlich umsetzen

Erzählungen bestimmen einen großen Teil unserer alltäglichen Kommunikation. Kinder erzählen, wenn sie aus der Schule nach Hause kommen. Sie erzählen, was sie mit ihren Freunden gespielt haben und welche besonderen Vorfälle sich ereignet haben. Sie erzählen ihren Eltern eine Phantasiegeschichte oder wiederholen den Inhalt eines Films. Doch auch bei Erwachsenen macht das Erzählen einen hohen Anteil der mündlichen Kommunikation aus.

Im Alltag überwiegt in der frühen Kindheit und im Erwachsenenalter das mündliche Erzählen. Im Schulalter wird jedoch vor allem das schriftliche Erzählen verlangt. Dazu kommen andere Textsorten wie Berichte, Instruktionen oder Erörterungen. Im Therapiealltag sprachentwicklungsgestörter Kinder kommt der Verwendung sprachlicher Formen auf Textebene noch ein relativ geringer Stellenwert zu, obwohl dort die Verwendung grammatikalischer Strukturen in mündlichen Texten aufgrund der unübersehbaren Alltagsrelevanz eigentlich besonders fokussiert werden sollte. Johnston (2008: 93) weist darauf hin, dass „narrative abilities should be included among the intervention goals for all school-age children with language learning problems“.

Johnston (1982, 2008) zeigt die hohen Anforderungen an den Erzähler im Einzelnen auf: Der Erzähler, hier das Kind, benötigt zuerst eine konkrete Vorstellung über die Inhalte, die es mitteilen möchte. Anschließend muss aus diesen Informationen eine Struktur aufgebaut werden, die die wichtigsten Inhalte sowohl zeitlich als auch kausal zusammenhängend wiedergibt. Ferner muss diese inhaltliche Struktur in eine eindeutige sprachliche Form umgesetzt werden. Dazu gehört u. a. die Verwen-

dung sprachlicher Mittel wie z.B. Konnektoren (*weil, dann, ...*), um die inhaltlichen Zusammenhänge darstellen zu können. Die morpho-syntaktischen Formen schließlich, sollten möglichst grammatisch sein. Nicht zuletzt muss die Erzählung in Inhalt und sprachlicher Form der Situation, dem Hörer und dem Zweck des Erzählens angepasst werden. Ein Kind muss zum Beispiel einer fremden Person bei der Schilderung eines Unfalls in der Schule weitaus mehr Informationen anbieten (z.B. Welche Schule? Wer sind die beteiligten Personen?) als der eigenen Mutter, der viele Namen und Umstände schon bekannt sind. Dazu ist es notwendig, die Perspektive des Gegenübers einnehmen zu können.

Wie der Titel dieser Arbeit bereits aussagt, muss ein Kind im Großen und Ganzen Informationen selektieren, inhaltlich miteinander verknüpfen und sprachlich umsetzen, um eine Geschichte erzählen zu können. Diese Prozesse müssen parallel und überlappend in einem sehr engen Zeitrahmen stattfinden. Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung bereiten sowohl die einzelnen Schritte als auch die parallele Umsetzung oft Probleme, auch wenn ihre Sprache auf der Ebene einzelner Sätze bereits unauffällig zu sein scheint. Warum Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung mit diesen Anforderungen Schwierigkeiten haben, damit befasst sich die vorliegende Studie.

1.2 Ziele und Aufbau der Studie

Da das Erzählen sowohl in der alltäglichen Kommunikation als auch im schulischen Alltag eine sehr große Rolle spielt und zudem die Erzählfähigkeit ein guter Prädiktor für spätere sprachliche Fähigkeiten ist, befasst sich die vorliegende Arbeit mit dem Erzählen bei Schulkindern mit und ohne SES. Die Arbeit verfolgt drei Ziele:

1. Es soll der Forschungsstand zu den Erzählfähigkeiten bei sprachentwicklungsge störten und bei typisch entwickelten Schulkindern dargestellt werden.
2. Es soll ein diagnostisches Verfahren zur Erfassung der erzählerischen Fähigkeiten vorgestellt werden. Ein solches Verfahren, das sowohl inhaltliche Anforderungen als auch Anforderungen an die sprachliche Form überprüft, fehlt bislang im deutschsprachigen Raum.
3. Dieses Verfahren wird in einer empirischen Studie bei 84 Grundschulkindern mit und ohne SES angewendet. Die Daten werden analysiert und in Relation zu wichtigen Einflussfaktoren, wie Kurzzeitgedächtnis, Verarbeitungskapazität, Wortschatz und grammatikalischen Fähigkeiten auf Satzebene, diskutiert.

Entsprechend gliedert sich die Arbeit in drei große Teile:

- Im *ersten Teil* werden wichtige textlinguistische Grundlagen erläutert und es wird über den Forschungsstand narrativer Fähigkeiten bei Kindern mit einer typischen Entwicklung und bei Kindern mit einer SES berichtet.
- Im *zweiten Teil* wird auf der Grundlage der Ergebnisse des ersten Teils der Test zur Diagnostik der narrativen Fähigkeiten bei deutschsprachigen Kindern entwi-

ckelt und vorgestellt. Er soll es sowohl Sprachtherapeuten als auch Lehrern ermöglichen, die mündlichen Erzählkompetenzen eines Kindes im Grundschulalter zu erfassen. Um die narrativen Fähigkeiten von Kindern diagnostisch beurteilen zu können, werden eindeutige Kriterien benötigt. Auf der Ebene des inhaltlichen Aufbaus stellt diese Kriterien das Konzept der *Story Grammar* mit seinen verschiedenen Komponenten (u.a. Stein & Glenn 1979) zur Verfügung. Dieses Konzept bildet die Grundlage von zwei narrativen Tests, die im angloamerikanischen Raum sehr verbreitet sind und an die sich mein Test zu Beginn seiner Entwicklung anlehnte: der *Test of Narrative Language* (TNL, Gillam & Pearson 2004) und das *Edmonton Narrative Norms Instrument* (ENNI, Schneider et al. 2005). Die Komponenten der *Story Grammar* eignen sich zudem sehr gut als differenzierendes Kriterium zwischen verschiedenen klinischen Gruppen (vgl. Botting 2002). Anhand des Tests sollen die inhaltliche und die sprachliche Verknüpfung ebenso wie die Grammatikalität in den Erzählungen untersucht werden. Ziel des Tests ist eine Einschätzung des Sprachstandes der Kinder auf mündlicher Textebene in Inhalt und sprachlicher Form.

- Im *dritten Teil* wird über eine Studie berichtet, in der der neue narrative Test bei Kindern im Grundschulalter mit und ohne SES angewendet wurde. Es wird zu klären sein, in welchen Bereichen Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung besondere Probleme haben. Dabei werden mögliche Einflussfaktoren auf die Erzählleistung untersucht: z.B. Warum haben Kinder mit SES auch dann noch Probleme in diesem so wichtigen Bestandteil des alltäglichen Sprachgebrauchs, wenn sie Einzelsätze fehlerfrei bewältigen können? Liegt es an ihrem zu geringen Wortschatz? An ihren grammatischen Fähigkeiten? Können sie eine Geschichte nicht strukturieren? Oder sind die erworbenen Fähigkeiten nicht ausreichend automatisiert? Eine aktuelle Studie von Colozzo et al. (2011) zeigt, dass sich insbesondere Kinder mit einer SES beim Erzählen entweder auf die Sprache oder auf den Inhalt konzentrieren und dabei den jeweils anderen Bereich vernachlässigen. Die Autoren führen dies unter anderem auf ein mögliches Defizit in der Verarbeitungskapazität zurück. Diese Annahme hat auch Johnston (2008, 2011) mehrfach in Betracht gezogen. Im deutschen Sprachraum gibt es bisher kaum Studien zum Verhältnis von sprachlicher Form und Inhalt in Erzählungen. Ursachen für die Defizite sprachauffälliger Kinder auf der Textebene wurden ebenfalls bislang kaum untersucht. In Bezug auf die Feststellung des sprachlichen Förderbedarfs im Schulalter ist eine solche Ursachenforschung sowohl für die Diagnose als auch für die Sprachtherapie und die Förderung im Unterricht von großem Interesse.

2 Textlinguistische Grundlagen

In der textlinguistischen Forschung gibt es bislang wenig Übereinstimmung im Verständnis zentraler Termini. Da die vorliegende Arbeit keine textlinguistische ist, beschränkt sie sich darauf, an dieser Stelle die wichtigsten Termini für die folgenden Überlegungen zu definieren, so dass Missverständnisse vermieden werden können.

2.1 Textlinguistische Grundbegriffe: *Text*

Der Terminus *Text* ist in der Forschung jeweils nach der herrschenden Schule definiert worden (vgl. Vater 2001: 14-25). Eine auch für die vorliegende Arbeit wichtige Definition lautet: Ein Text ist „eine abgeschlossene sprachliche Äußerung“ (Dressler 1972: 1). Was aber heißt „abgeschlossen“? Am ehesten lässt sich wohl von „in sich abgeschlossener Äußerung“ reden. Doch wann ist eine Äußerung in sich abgeschlossen? Hilfreich ist hier das Konzept von "Gesamtvorstellung", wie es Klein und Stutterheim (1991: 1 f.) formulieren:

„A text [...] differs in two respects from an arbitrary collection of utterances: A. It obeys certain global constraints which primarily result from the fact that the utterances in their entirety serve to express, for a given audience or to a given end, a complex set of information, a Gesamtvorstellung ... The nature of the Gesamtvorstellung, on the one hand, and the specific purpose the speaker has in expressing it, on the other, impose special constraints on the overall organization of the text. B. The way in which the text proceeds from one utterance to the next, obeys local constraints, depending on which information is introduced, maintained or elaborated on.“

Die im Zitat genannten Beschränkungen (*constraints*) lassen sich z.B. im Sinne der Makrostrukturen deuten, die in Abschnitt 2.2 und 2.3. erläutert werden. Ein Text drückt damit eine Gesamtvorstellung aus, die vom Textproduzenten schrittweise umgesetzt wird.

Der Terminus *Text* wird nicht nur für schriftliche Texte verwendet, sondern schließt auch mündliche Texte ein. Er umfasst eine große Bandbreite an sprachlichen Einheiten. Nach Vater (2001: 15) können sie „einsätzig“ oder „mehrsätzig“, „monologisch“ oder „dialogisch“, „rein sprachlich“ oder „gemischt“ (z.B. aus Sprache und Bildern bestehend) sein.

Texte lassen sich anhand einer Reihe von Kriterien Textsorten zuordnen. Die Textsorte, die im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht, ist das Erzählen, das Geschichtenerzählen. Die Beschränkungen für diese Textsorte werden in 2.3 erläutert. Texte werden – darin herrscht Übereinstimmung in der Forschung – durch (mindestens) drei Eigenschaften definiert: die Makrostruktur, die Kohärenz und die Kohäsion. Sie werden im folgenden Abschnitt erläutert.