

Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und dem Textverstehen im Vor- und Grundschulalter

Buhl, Heike M.; Möller, Franziska; Oebser, Manuela; Stein, Freia

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Buhl, H. M., Möller, F., Oebser, M., & Stein, F. (2009). Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und dem Textverstehen im Vor- und Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 4(1), 75-90. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-334467>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und dem Textverstehen im Vor- und Grundschulalter

Heike M. Buhl, Franziska Möller, Manuela Oebser,
Freia Stein & Peter Noack



Heike M. Buhl



Franziska Möller



Manuela Oebser



Freia Stein



Peter Noack

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird der Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und sinnverstehendem Lesen dargestellt. Auf der Grundlage von Arbeiten zum Textverstehen sowie zu Perspektivenübernahme und Theory of Mind wurde ein positiver Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahmefähigkeit und Textverstehensleistung erwartet. Diese Hypothese wurde an zwei Stichproben unterschiedlichen Alters geprüft: In der ersten Studie beantworteten 37 Vorschulkinder Fragen zu vorgelesenen Geschichten sowie Perspektivenübernahme-Aufgaben. Zwischen den Bereichen fand sich eine deutliche positive Korrelation, die bei Kontrolle der Intelligenz erhalten blieb. An der zweiten Studie nahmen 69 Grundschul Kinder der dritten Jahrgangsstufe teil, die Texte lasen und Aufgaben dazu wie auch zur Perspektivenübernahme bearbeiteten. In dieser Stichprobe fand sich der erwartete Zusammenhang ausschließlich in der Teilgruppe der guten Leser. Er blieb bei Kontrolle der Intelligenz erhalten. Die Ergebnisse werden auch in Hinblick auf die Förderung der Lesekompetenz diskutiert.

Schlagworte: Textverstehen, Lesekompetenz, Perspektivenübernahme, Theory of Mind, Kindesalter.

Associations between perspective taking and text comprehension in pre-school and primary school age

Abstract

Topic of the article is the relation between perspective taking and reading comprehension. Based on research regarding text comprehension, perspective taking and theory of mind, we assume a positive correlation between perspective taking and text comprehension. This hypothesis is tested in two studies: In the first study, stories were read to 37 preschoolers (5 – 6 years). Afterwards, they answered questions regarding the text and perspective taking. Text comprehension and perspective taking were positively correlated, even if intelligence was controlled. In the second study, 69 primary school students (8 – 10 years) read several stories. Afterwards, they answered questions considering the texts and perspective taking. The hypothesized correlation between text comprehension and perspective taking was only found in the sub-sample of good readers. This correlation remained stable if intelligence was controlled. Among other consequences, perspective taking training is discussed as a method to improve reading literacy.

Key words: Reading literacy, Text comprehension, Perspective taking, Theory of mind, Childhood.

1 Einleitung

Anliegen des Artikels ist es, auf Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und sinnverstehendem Lesen aufmerksam zu machen. Für gesprochene Sprache steht außer Zweifel, dass Gesprächspartner nur dann erfolgreich kommunizieren können, wenn sie die Perspektive des anderen berücksichtigen (vgl. z.B. *Herrmann/Grabowski* 1994; *Keysar* 1998). Wer hört „Als ich neulich im Kino gewesen bin, hat sich doch so ein großer Kerl vor mich gesetzt.“ meistert verschiedene Perspektivenübernahme-Anforderungen: räumlich-visuelle Perspektivenübernahme, um zu erkennen, dass der Gesprächspartner dadurch schlechter auf die Leinwand sehen konnte; emotionale Perspektivenübernahme, um zu folgern, dass der Gesprächspartner sich darüber geärgert hat; sozial-kognitive Perspektivenübernahme für das Verständnis der Gesamtsituation. Das gleiche gilt natürlich auch, wenn man dieselbe Äußerung in einer E-Mail oder einem Roman liest. Ausgangsgedanke ist also, dass Textverstehen die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme voraussetzt.

Perspektivenüber-
nahme als
Voraussetzung für
Textverstehen

Mit den vorliegenden zwei Untersuchungen prüfen wir dazu zunächst Korrelationen zwischen Textverstehen und Perspektivenübernahme im Vor- und Grundschulalter. Vorab wird der Perspektivenbegriff erläutert und Zusammenhänge zwischen Perspektivenübernahme und Textverstehen in Arbeiten zum Textverstehen im Erwachsenenalter sowie in der Theory of Mind-Forschung dargestellt.

1.1 Perspektivenübernahme

Definition
Perspektive und
Perspektiven-
übernahme

„Perspektive“ meint in der Tradition der kognitiven Psychologie die kognitive Struktur einer Person bzw. die ihr zur Verfügung stehende Information (z.B. *Keysar* 1998), verbunden mit Wissensbeständen, Meinungen und Bewertungen. „Perspektivenübernahme“ zielt auf die Antizipation und Berücksichtigung anderer Perspektiven (*Nückles* 2001), im Kontext der Kognitions- und Leseforschung sowie Deutschdidaktik auf die Übernahme der Perspektive eines Protagonisten sowie das Verständnis für Erzählperspektiven (*Genette* 1998; *Köster* 2002). Die Fähigkeit, eine fremde Perspektive zu übernehmen, wird in einem Lernprozess erworben, der bereits in den ersten Lebensjahren beginnt, in den Aufbau einer Theory of Mind einmündet und sich auf dieser Grundlage weiter entwickelt (z.B. *Silbereisen/Ahnert* 2002; *Sodian/Thoermer* 2006). Das Konzept der Perspektivenübernahme ist vielfältig, wobei zumeist drei zusammenhängende Bereiche unterschieden werden: visuelle, emotionale und sozial-kognitive (auch „kommunikative“) Perspektivenübernahme (z.B. *Geulen* 1982; *Steins/Wicklund* 1993). Gegenstand des Artikels ist die sozial-kognitive Perspektivenübernahme, die in Abhängigkeit vom Text und der mit dem Lesen verbundenen Aufgabenstellung wie eingangs dargestellt um zusätzliche emotionale und visuell-räumliche Perspektivenübernahme-Anforderungen ergänzt wird.

Unterscheidung von
visueller,
emotionaler und
sozial-kognitiver
Perspektiven-
übernahme

1.2 Perspektivenübernahme und Textverstehen: Theoretische Einordnung

Dem Modell von *Kintsch* (vgl. z.B. 1998) folgend entspricht Textverstehen dem Aufbau mentaler Repräsentationen von der Textoberfläche über die propositionale Textbasis zum referentiellen mentalen Modell (Situationsmodell) sowie weiter zur Kommunikations- und Genreebene. Perspektivenübernahme ist zum Aufbau des referentiellen Modells und dem Verstehen der Autorenintention auf der Kommunikationsebene erforderlich. So werden für den zentralen Schritt der Informationsselektion und -aufbereitung beim Aufbau des referentiellen Modells neben Inferenzen auch Prozesse der Perspektivenübernahme angenommen, die dazu führen, dass die im Vorwissen, der Aufgabenstellung oder im Text enthaltene Perspektive das resultierende mentale Modell beeinflusst (z.B. *Albrecht* u.a. 1995).

1.3 Perspektivenübernahme und Textverstehen: Empirische Evidenzen

Empirische Hinweise für Zusammenhänge von Perspektivenübernahme und Textverstehen finden sich in der allgemeinspsychologischen Leseforschung und der entwicklungspsychologischen Perspektivenübernahme- und Theory-of-Mind-Forschung.

Allgemeinspsychologische Lese- und Textverstehensforschung

Die Perspektive, unter der ein Text gelesen wird, beeinflusst die resultierende mentale Repräsentation (vgl. *Albrecht* u.a. 1995; *Fussell/Kreuz* 1998; *Kaakinen/Hyönä/Keenan* 2002; *Sanford/Garrod* 1998). So wurden im klassischen Experiment von *Anderson/Pichert* (1978) Geschichten entsprechend der Leserperspektive (Einbrecher vs. Kaufinteressent eines Hauses) wiedergegeben. Zugleich waren die Teilnehmenden aber auch in der Lage, ihrer Wiedergabe eine andere Perspektive zugrunde zu legen. Um in neueren Arbeiten die Annahme zu prüfen, dass beim Lesen von Texten mentale Modelle aufgebaut werden, welche die räumliche (*O'Brien/Albrecht* 1992) oder informationale (*Albrecht* u.a. 1995) Perspektive des Protagonisten enthalten, erhielten Teilnehmende Texte, die (In-)Konsistenzen mit der Protagonisten-Perspektive oder für den Protagonisten (un)erledigte Aufgaben enthielten. Verlängerte Lesezeiten bei den Inkonsistenzen wie auch bei erledigten Aufgaben sprachen für die Übernahme der Protagonisten-Perspektive. Die per Instruktion festgelegten perspektiven-relevanten Informationen wurden beim Lesen länger fixiert und später besser erinnert (*Kaakinen* u.a. 2002). Auch die Forschung zu Situationsmodellen betont die Wirkung von Erzählperspektiven (zusammenfassend *Rinck* 2000). Grundannahme ist, dass die beim Textverstehen gebildete mentale Repräsentation perspektivisch ist. Im weiteren Verlauf der Textrezeption fokussieren Situationsmodelle die Aufmerksamkeit der Leser (z.B. *Barquero* 1999; *Rinck/Bower* 1995; *Zwaan/Magliano/Graesser* 1995). Schon Kinder im Alter von sechs Jahren bauen auf

Perspektive beim Lesen beeinflusst die resultierenden mentalen Repräsentationen

der Grundlage vorgelesener Geschichten räumliche mentale Modelle auf, die sich von einer rein textbasierten Repräsentation unterscheiden (Nieding/Ohler 1999).

Entwicklungspsychologische Forschung zu Theory of Mind und Perspektivenübernahme

Theory of mind ist Voraussetzung für Perspektivenübernahmefähigkeit

Die Fähigkeit von Kindern und Erwachsenen zur „Perspektivenübernahme“ (vgl. Piaget 1966; Piaget/Inhelder 1975) oder „Rollenübernahme“ (vgl. Flavell 1975; Flavell/Miller/Miller 1993) ist ein Teilaspekt sozialer Kognitionen. Eine Voraussetzung der Perspektivenübernahmefähigkeit ist die Existenz einer Theory of Mind (ToM), das Wissen um die Existenz (unterschiedlicher) mentaler Repräsentationen und ihre handlungsleitende Funktion (vgl. Blair 2003). Zentrales Untersuchungsparadigma der ToM-Forschung sind „False-Belief“-Aufgaben, in denen die Teilnehmenden bemerken und berücksichtigen müssen, dass ihr Kenntnisstand nicht mit dem anderer übereinstimmt (z.B. unerwarteter Transfer/Inhalt; einen Überblick gibt Tager-Flusberg 2003).

Sprach- und ToM-Entwicklung verlaufen interdependent

Sprach- und ToM-Entwicklung verlaufen interdependent. Längsschnittliche Untersuchungen (z.B. Astington/Jenkins 1999; de Villiers/Pyers 2002; Schneider/Lockl/Fernandez 2005) und experimentelle Trainingsstudien mit Kindern im Alter zwischen drei und fünf Jahren (vgl. Guajardo/Watson 2002; Lohmann/Tomasello 2003) weisen darauf hin, dass der Spracherwerb, und hier wiederum besonders der Erwerb syntaktischer Grundlagen sowie Gespräche über mentale Zustände, den Aufbau der ToM vorantreibt (siehe auch die Metaanalyse von Milligan/Astington/Dack 2007). Zugleich stellt die ToM wiederum eine Voraussetzung dafür da, Handlungen mit Gedanken, Einschätzungen und Intentionen von Protagonisten einer vorgelesenen oder erzählten Geschichte zu verbinden. Es zeigten sich deutliche korrelative Zusammenhänge zwischen metakognitiver Sprache, ToM, nonverbaler Intelligenz und der Verbindung von Gedanken und Handlungen beim Nacherzählen von Geschichten durch 4- bis 5-Jährige (Pelletier/Astington 2004), so dass Pelletier/Astington (vgl. 2004) die ToM als Voraussetzung für Perspektivenkoordination und Textverstehen im Vorschul- und Schulalter und damit einen Ansatzpunkt zur Förderung von Textverstehen diskutieren. Für eine erste Prüfung dieser Annahme testete Pelletier (vgl. 2006) bei Kindern zwischen vier und sieben sowie acht und neun Jahren korrelative Zusammenhänge u.a. zwischen Textverstehen und Theory of Mind, die sich v.a. bei den jüngeren Kindern, schwachen Schülern sowie in der Zweitsprache zeigten. In der jüngeren Stichprobe lag die Korrelation von Textverstehen und ToM bei $r = .49$. Problematisch ist allerdings, dass die Theory of Mind mit ToM-Aufgaben zweiter Ordnung („Was denkt X was Y tun wird?“) sprachgebunden erfasst wurde, während das Textverstehen anhand von Fabeln abgeprüft wurde, so dass die Operationalisierungen möglicherweise zu einer Überschneidung der Konstrukte beigetragen haben, was für die eigene Untersuchung zu bedenken ist.

Zusätzlich zur ToM sind für erfolgreiche Perspektivenübernahme mentale Operationen zur Bestimmung der korrekten (Partner-)Perspektive erforderlich. In Abhängigkeit von der Aufgabenkomplexität bewältigen Kinder zwar ab ca.

drei Jahren ToM-Aufgaben, erfolgreiche Perspektivenübernahme entwickelt sich aber im Verlauf der Kindheit und Adoleszenz weiter. Erst ab ca. 12 Jahren gelingt die Perspektiven-Koordination verschiedener sozialer Systeme (z.B. *Flavell 1975; Selman/Byrne 1974*).

Nach Darstellung dieser Grundlagen wird im nächsten Schritt auf Drittvariablen eingegangen, auf die Zusammenhänge zwischen Perspektivenübernahme und Textverstehen zurückzuführen sein könnten.

1.4 Kognitive Fähigkeiten als Determinante von Perspektivenübernahme und Textverstehen

Den Erwerb von Perspektivenübernahme-Fähigkeit und ToM beeinflussen neben der sozialen Umwelt primär kognitive Faktoren (vgl. *Astington/Barriault 2001; Flavell 2000; Sodian 2005; Symons 2004; Tietze/Schmied 1984*). So hängt das Lösen von False-Belief-Aufgaben von der allgemeinen Sprachfähigkeit und dem, v.a. verbalen, Gedächtnis ab (*Hasselhorn/Mähler/Grube 2005; Schneider u.a. 2005*). Für die Leseleistung finden sich ähnliche Determinanten. Die Variabilität in Schüler-Leseleistungen wird am besten durch ihre kognitive Grundfähigkeit aufgeklärt, es folgen Dekodierfähigkeit (Tempo im Erfassen der Satzbedeutung), Lernstrategiewissen, Leseinteresse und Vorwissen (*Bos u.a. 2003; Deutsches PISA-Konsortium 2001*).

1.5 Texte hören und lesen

Da wir mit Vor- und Grundschulkindern arbeiten, haben wir es mit zwei verschiedenen Wegen der Textverarbeitung zu tun. Die Rezeption gesprochener und geschriebener Texte weist Parallelen auf, kann aber nicht gleichgesetzt werden, denn Sprache zu hören und zu lesen erfordert v.a. auf den niederen Stufen der Sprachverarbeitung unterschiedliche Prozesse der sensorischen Verarbeitung (vgl. *Kürschner/Schnotz 2008; Rost/Schilling 2006*). Bei entwickelten Lesern finden sich insgesamt aber eher Hinweise auf einheitliche modalitätsunabhängige Verstehensprozesse, die *Kürschner/Schnotz* (vgl. 2008) auf der Grundlage des Modells von *Kintsch* (vgl. 1998) in einem integrierten Modell des Hör- und Leseverstehens zusammenführen. Besonders bei der Untersuchung von Kindern ist die Lesefertigkeit, das „Dekodieren“, als notwendige Voraussetzung des Leseverständnisses zu berücksichtigen. Sie ist in der dritten Jahrgangsstufe weitgehend gefestigt, wobei erhebliche interindividuelle Unterschiede bestehen, die in der Untersuchung zu berücksichtigen sind (vgl. *Goswami 1993; Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1993; Mannhaupt 1997; im Überblick Scheerer-Neumann 1997*).

Hören und Lesen

2 Ableitung der Fragestellung

Im Folgenden wird der Zusammenhang von Perspektivenübernahme und Textverstehen im Kindesalter geprüft. Die zentrale Hypothese ist: Es gibt einen bedeutsamen positiven Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahmefähigkeit und Textverstehen. Um den Einfluss kognitiver Fähigkeiten auf beide Bereiche zu berücksichtigen, wird weiter angenommen, dass ihr Zusammenhang durch die Kontrolle kognitiver Fähigkeiten geschwächt wird, aber erhalten bleibt.

Es werden zwei Altersgruppen berücksichtigt: Vor- und Grundschulalter. Das Vorschulalter ist für die Entwicklung der Theory of Mind eine besonders relevante Altersspanne, in der sich auch Lesekompetenzvorläufer herausbilden. Im Grundschulalter entwickelt und festigt sich die Lesekompetenz, so dass in der dritten Jahrgangsstufe bereits sinnverstehend auch längere Texte gelesen werden können. Allerdings ist die unterschiedliche Lesefertigkeit der Schüler als Moderatorvariable zu berücksichtigen.

3 Untersuchung 1: Vorschulalter

Im Vorschulalter wurden zur Operationalisierung von Textverstehen vorgelesene Texte und von Perspektivenübernahme Aufgaben im False-Belief-Paradigma verwendet.

3.1 Methode

3.1.1 Stichprobe

An der Untersuchung nahmen $N = 37$ Kinder aus vier Thüringer Kindertagesstätten teil. Mädchen waren mit $n = 22$ geringfügig häufiger vertreten als Jungen. Die Kinder waren zwischen 5.33 und 6.25 Jahre alt ($M = 5.80$ Jahre, $SD = 0.29$ Jahre).

3.1.2 Material

Textverstehen wurde durch Vorlesen und offene Fragen erfasst

Zur Erfassung des *Textverstehens* wurden den Kindern Texte vorgelesen, zu denen sie offene Fragen beantworteten. Verwendet wurden drei Aufgaben: Zu drei kurzen Texten aus dem Textverständnisteil des ELFE-Lesetests von *Lenhard/Schneider* (vgl. 2006) wurden die im Original vorgesehenen geschlossenen Antwortalternativen durch jeweils drei offene Fragen ersetzt, um eine altersangemessene Erhebungsform zu realisieren. Abgedeckt wurden die Bereiche „Isolierte Informationen erfassen“, „Bildung anaphorischer Bezüge“ und „Inferenzbildung“. Ein geringfügig vereinfachter Text aus dem Thüringer Kompetenztest 2004 zur Erfassung der Lesekompetenz in der dritten Jahrgangsstufe, „Die kleinen Kolosse der Savanne“, wurde vorgelesen (*Kompetenztest 2004*). Es handelt sich um einen narrativen Text über Elefantenbabys mit insgesamt 246 Wörtern.

Nach drei Textpassagen wurden insgesamt acht offene Fragen gestellt, die den Kompetenzen „Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen“, „Einfache Schlussfolgerungen ziehen“, und „Komplexe Schlussfolgerungen ziehen“ zuzuordnen sind. Ein altersgemäßes Bilderbuch, „Für Hund und Katz ist auch noch Platz“ (Scheffler/Donaldson 2001) wurde gemeinsam betrachtet, der Text vorgelesen. Nach dem Lesen von Textabschnitten wurden insgesamt vier Fragen gestellt. Die Auswertungen aller Textverstehens-Lösungen erfolgten anhand von Auswertungsschlüsseln, die an die Kriterien der geschlossenen Antwortformate der Originale angelehnt waren (Oebser 2007). Für jede korrekte Antwort wurde ein Punkt vergeben. Über alle 21 Textverstehensaufgaben hinweg betrug die interne Konsistenz $\alpha = .69$.

Die *sozial-kognitive Perspektivenübernahme* wurde mit möglichst geringen Anforderungen an das Sprachverständnis der Kinder erfasst. Es wurden drei gut eingeführte False-Belief-Aufgaben verwendet. In einer Aufgabe zum unerwarteten Transfer (Wimmer/Perner 1983) legt eine Puppe ein Auto in eine Kiste, eine andere bringt es in ihrer Abwesenheit an einen anderen Ort. Die Übernahme der Perspektive der ersten Puppe wurde mit der Frage getestet, wo sie das Auto suchen wird (1 Punkt). In einer Aufgabe zum unerwarteten Inhalt nach Perner/Leekam/Wimmer (vgl. 1987) wurde den Kindern eine Schokoladenschachtel gezeigt, in der sich ein Radiergummi befand. Als Indikator für Perspektivenübernahme wurde erfragt, welchen Inhalt ihre Erzieherin erwarten würde (1 Punkt). In der „Giraffen-Aufgabe“ von Taylor (vgl. 1988) sahen die Kinder ein Bild von einer Giraffe und einem Elefanten. Das Bild wurde dann abgedeckt und anhand von Bildausschnitten gefragt, ob die Erzieherin, die das Gesamtbild nicht gesehen hätte, daraus die abgebildeten Figuren, ihren Namen und Körperhaltung entnehmen könnte (insgesamt 5 Punkte). Für jede korrekte Antwort wurde ein Punkt vergeben. Über alle sieben Perspektivenübernahmeaufgaben hinweg betrug die interne Konsistenz $\alpha = .78$.

Durch drei False-Belief-Aufgaben wurde die sozial-kognitive Perspektivenübernahme ermittelt

Zur Kontrolle der *kognitiven Fähigkeiten* wurde der Kognitive Fähigkeitstest in der Kindergartenform (KFT-K) von Heller/Geisler (vgl. 1982) eingesetzt. Es handelt sich um einen Powertest. Aus der Subskala Sprachverständnis wurden acht Items verwendet, aus den Subskalen Beziehungserkennen, Schlussfolgerndes Denken und Rechnerisches Denken je vier Items. Die interne Konsistenz der verwendeten KFT-Items betrug $\alpha = .67$. In den KFT-Gesamtmittelwert floss die Sprachverständnisskala zum Ausgleich der doppelten vorgegebenen Itemzahl halbiert ein, so dass alle Bereiche gleichermaßen vertreten sind.

Durchführung des Kognitiven Fähigkeitstests in der Kindergartenform (KFT-K)

3.1.3 Durchführung

Die Untersuchung wurde im Oktober und November 2006, also ca. 10 Monate vor dem Schuleintritt der Kinder, in Räumen der Kindertagesstätten durchgeführt. Die Aufgaben zur Perspektivenübernahme und zum Textverstehen fanden als Einzeluntersuchung, der KFT im Gruppentest mit bis zu sechs Kindern statt. Am KFT nahmen nur 34 der insgesamt 37 Kinder teil. Die Subskala Schlussfolgerndes Denken bearbeiteten davon wiederum nur $n = 32$, Rechnerisches Denken $n = 31$ Kinder.

3.2 Ergebnisse und Diskussion

Im Bereich des Textverstehens lösten die Kinder durchschnittlich 10.57 der 21 Aufgaben richtig, bei der Perspektivenübernahme 5.70 von sieben Aufgaben, die damit also eher leicht ausfielen. Tabelle 1 zeigt Mittelwerte und Standardabweichungen für Perspektivenübernahme, Textverstehen und Kognitive Fähigkeiten sowie ihre Interkorrelationen. Entsprechend der gerichteten Hypothese wurden die Korrelationen einseitig auf Signifikanz getestet.

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen von Textverstehen, Perspektivenübernahme und kognitiven Fähigkeiten in der Stichprobe der Vorschüler

	<i>M</i>	<i>SD</i>	TV	PÜ	KFT Ges	KFT Sp	KFT Bez	KFT Schl
TV	10.57	3.61						
PÜ	5.70	1.73	.49**					
KFT Ges	1.75	0.66	.57***	.43**				
KFT Sp	1.76	0.85	.25 ⁺	.21	.57***			
KFT Bez	1.76	1.13	.49**	.31 ⁺	.66***	.08		
KFT Schl	1.91	0.99	.15	.07	.62***	.24 ⁺	.16	
KFT Rech	1.74	1.09	.42**	.37 ⁺	.62***	.11	.17	.07

Anmerkungen. TV = Textverstehen, PÜ = Perspektivenübernahme, KFT Ges = KFT (Kognitiver Fähigkeitstest) Gesamtwert, KFT Sp = KFT Sprachverständnis, KFT Bez = KFT Beziehungserkennen, KFT Schl = KFT Schlussfolgerndes Denken, KFT Rech = KFT Rechnerisches Denken.

⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (einseitige Testung).

In den Korrelationen von Perspektivenübernahme und Textverstehen mit den einzelnen Subskalen des KFT traten geringere Zusammenhänge von Textverstehen wie auch Perspektivenübernahme mit der Subskala Sprachverstehen auf als mit dem Schlussfolgernden und Rechnerischen Denken. Der angenommene positive Zusammenhang von Perspektivenübernahme und Textverstehen zeigte sich deutlich mit $r = .49$. Um zu prüfen, ob der Zusammenhang von Perspektivenübernahme und Textverstehen durch die an Perspektivenübernahme wie auch Textverstehen beteiligten Kognitiven Fähigkeiten gestiftet wurde, wurde der KFT-Gesamtwert auspartialisiert. Die resultierende Partialkorrelation ist mit $r = .28$ ($p = .06$) nicht mehr signifikant, jedoch ein noch nahezu mittlerer Effekt im Sinne von *Cohen* (vgl. 1988).

Zusammenhang
zwischen sozial-
kognitiver
Perspektivenüber-
nahme und dem
Verstehen
vorgelesener Texte

Im Vorschulalter konnte der angenommene Zusammenhang zwischen sozial-kognitiver Perspektivenübernahme und dem Verstehen vorgelesener Texte damit bestätigt werden. Die durch Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten reduzierte gemeinsame Varianz zeigt einerseits deren Beteiligung, andererseits wird der Zusammenhang durch sie nicht vollständig aufgeklärt. Für die Betrachtung der Einzelfähigkeiten von Perspektivenübernahme und Textverstehen ist bemerkenswert, dass der KFT-Subtest Sprachverständnis weniger relevant ist als die Subtests Beziehungserkennen und rechnerisches Denken, was damit zu erklären ist, dass er in erster Linie Wortkenntnis abtestet.

4 Untersuchung 2: Grundschulalter

Es nahmen Schülerinnen und Schüler der dritten Klassenstufe teil, die selbstständig Texte lasen und Fragen dazu schriftlich beantworteten. Zur Perspektivenübernahme-Operationalisierung wurde eine für diese Altersgruppe konstruierte Aufgabe im Paradigma der privilegierten Information verwendet.

4.1 Methode

4.1.1 Stichprobe

Es nahmen $N = 69$ Kinder der dritten Jahrgangsstufe aus zwei Thüringer Grundschulen teil. Mädchen und Jungen waren gleichermaßen häufig vertreten ($n = 35$ Mädchen). Die Kinder waren zwischen 8 und 10 Jahre alt ($M = 8.39$ Jahre, $SD = 0.43$).

4.1.2 Material

Zur Erfassung der *Lesekompetenz* wurde ein Text aus dem Thüringer Kompetenztest des Jahres 2003 für die 3. Jahrgangsstufe verwendet: „Kanada: Die Bären sind los!“. Es handelte sich um einen narrativen Text mit 663 Wörtern auf 1 ½ Seiten (*Kompetenztest* 2003). Schriftlich waren dazu 13 Fragen aus den Anforderungsbereichen „Informationen wiedergeben“, „Einfache Schlussfolgerungen ziehen“, „Komplexe Schlussfolgerungen ziehen“ sowie „Inhalt und Sprache bewerten“ zu beantworten. Zwei Fragen erforderten eine offene Antwort, der Rest bot jeweils vier Antwortalternativen, von denen eine korrekt war. Die interne Konsistenz der Aufgaben betrug $\alpha = .69$. Der Test wurde als Gruppenuntersuchung im Klassenraum durchgeführt. Die Instruktion dauerte 5 Minuten, die Textbearbeitung 40 Minuten. Die Auswertung erfolgte anhand eines Auswertungsschlüssels, der dem Kompetenztestoriginal entnommen wurde.

Lesekompetenz wurde durch Thüringer Kompetenztest erfasst

Zur Erfassung der *sozial-kognitiven Perspektivenübernahmefähigkeit* wurde eine Aufgabe nach dem Paradigma der privilegierten Information verwendet (*Silbereisen* 1976; vgl. *Silbereisen/Ahnert* 2002). Die Kinder wurden einzeln getestet. Das teilnehmende Kind erhielt eine aus sieben Karten bestehende Bilderserie, zu der es eine Geschichte erzählen sollte.

Aufgabe nach Paradigma der privilegierten Information

Karte 1: Ein Junge fährt Roller.

Karte 2: Ein anderer Junge möchte auf dem Roller fahren.

Karte 3: Der Junge lässt den anderen nicht fahren.

Karte 4: Daraufhin lässt der andere Junge die Luft aus dem Reifen.

Karte 5: Der andere Junge geht weg.

Karte 6: Der Junge sieht sich seinen platten Reifen an.

Karte 7: Der Junge schiebt der Roller traurig nach Hause.

Anschließend wurde ein entscheidendes Bild (Karte 4) entfernt und das Kind aufgefordert, die Geschichte aus der Perspektive eines uninformierten Dritten zu erzählen, der die Bildergeschichte nur ohne diese Information kennt. Das heißt, das Kind musste sein zusätzliches, privilegiertes, Wissen außer Acht lassen.

Die Antworten wurden tontechnisch aufgezeichnet und in der Auswertung den folgenden Kategorien zugeordnet (Möller/Stein 2005, in Anlehnung an Flavell 1975).

Kategorie 4: Die reduzierte Bildserie wird korrekt und mit selbstständiger Nennung einer alternativen Ursache für den platten Reifen dargestellt.

Kategorie 3: Die reduzierte Bildserie wird korrekt dargestellt, allerdings herrscht Unklarheit über das Zustandekommen des platten Reifens. Auf Nachfrage entscheidet sich das Kind für eine alternative Erklärung, z.B. Glasscherbe, als Ursache für den platten Reifen.

Kategorie 2: Darstellung der reduzierten Bildserie, wobei Unklarheit über das Zustandekommen des platten Reifens herrscht. Auf Nachfrage entscheidet sich das Kind für die privilegierte Information, den anderen Jungen, als Erklärung.

Kategorie 1: Die Bildserie wird in ihrer nicht reduzierten Form wiederholt.

Durchführung des
Kognitiven
Fähigkeitstests in der
Grundschulform
(KFT 1-3)

Die *kognitiven Fähigkeiten* wurden anhand des Kognitiven Fähigkeitstests in der Grundschulform für die 3. Jahrgangsstufe (KFT 1-3) von Heller/Geisler (vgl. 1983) erfasst. Die vier Subskalen Sprachverständnis, Beziehungserkennen, Schlussfolgerndes Denken und Rechnerisches Denken wurden vollständig verwendet. Der Test wurde als Gruppenuntersuchung durchgeführt. Pro Subtest konnten 15 Punkte erreicht werden, die in T-Werte überführt wurden.

4.1.3 Durchführung

Die Untersuchung wurde im April 2005, also im 2. Schulhalbjahr, drei Monate vor Ende des 3. Schuljahres durchgeführt. Die Gruppentests fanden mit den Kindern einer Schulklasse im Klassenraum statt, die Einzeltests in einem ruhigen Raum der Schule.

4.2 Ergebnisse und Diskussion

Die Perspektivenübernahmeaufgabe wurde von 28 Kindern spontan vollständig richtig beantwortet (Kategorie 4: 40.6 Prozent), von 7 Kindern verzögert richtig (Kategorie 3: 10.1 Prozent), von 20 Kindern verzögert falsch (Kategorie 2: 29.0 Prozent) und von 14 Kindern vollkommen falsch (Kategorie 1: 20.3 Prozent).

Gesamtstichprobe
zeigt keinen
positiven Zusammen-
hang von
Perspektivenüber-
nahme und
Lesekompetenz

Tabelle 2 zeigt Mittelwerte und Standardabweichungen für Perspektivenübernahme, Lesekompetenz und Kognitive Fähigkeiten. Ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem KFT-Subtest Sprachverständnis und der Lesekompetenz ist gegeben, stärker jedoch zwischen Rechnerischem Denken und Lesekompetenz wie auch Perspektivenübernahme. Der angenommene positive Zusammenhang von Perspektivenübernahme und Lesekompetenz zeigte sich in der Gesamtstichprobe nicht ($r = -.08$).

Tabelle 2: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen von Lesekompetenz, Perspektivenübernahme und kognitiven Fähigkeiten in der Stichprobe der Grundschüler

	<i>M</i>	<i>SD</i>	LK	PÜ	KFT Ges	KFT Sp	KFT Bez	KFT Schl
LK	8.41	2.69						
PÜ	2.29	1.20	-.08					
KFT Gesamt	54.91	8.81	.44 ^{***}	.22 ⁺				
KFT Sp	55.42	9.41	.31 ^{**}	.11	.74 ^{***}			
KFT Bez	52.03	8.17	.17 ⁺	.22 ⁺	.66 ^{***}	.32 ^{**}		
KFT Schluss	50.91	8.72	.34 ^{**}	.05	.69 ^{***}	.40 ^{***}	.23 ⁺	
KFT Rech	55.14	8.30	.46 ^{***}	.26 ⁺	.71 ^{***}	.34 ^{**}	.28 ⁺	.42 ^{***}

Anmerkungen: LK = Lesekompetenz, PÜ = Perspektivenübernahme, KFT Ges = KFT (Kognitiver Fähigkeitstest) Gesamtwert, KFT Sp = KFT Sprachverständnis, KFT Bez = KFT Beziehungserkennen, KFT Schl = KFT Schlussfolgerndes Denken, KFT Rech = KFT Rechnerisches Denken.

⁺ $p < .10$, ^{*} $p < .05$, ^{**} $p < .01$, ^{***} $p < .001$ (einseitige Testung).

Da die Schüler im Gegensatz zur Untersuchung im Vorschulalter die Texte selbst lasen, besteht die Möglichkeit, dass Probleme im Bereich der Lesefertigkeit die Berücksichtigung von Perspektivenübernahme erschwerten. Es wurde daher das Lesekompetenzniveau berücksichtigt, indem die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Lesekompetenz in drei annähernd gleich große Gruppen eingeteilt wurden (vgl. Tabelle 3).

Während in den Gruppen mit schwacher und mittlerer Lesekompetenz die Perspektivenübernahme-Lesekompetenz-Korrelation wie auch in der Gesamtgruppe nicht bedeutsam war, zeigte sich bei hoher Lesekompetenz ein mit $r = .40$ deutlicher Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahme und Lesekompetenz. Dieser Zusammenhang blieb nach Auspartialisieren der kognitiven Fähigkeiten mit einer Partialkorrelation von $r = .42$ vollständig erhalten, was darauf zurückzuführen ist, dass in der Gruppe der guten Leser kein substantieller Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und kognitiven Fähigkeiten vorlag. Die gemeinsame Varianz von Perspektivenübernahme und Lesekompetenz ist also nicht auf die zugrunde liegenden kognitiven Fähigkeiten zu reduzieren.

Bei hoher Lesekompetenz zeigt sich Perspektivenübernahme-Lesekompetenz-Korrelation

Tabelle 3: Zusammenhang von Perspektivenübernahme und Lesekompetenz in drei Lesekompetenzgruppen der Grundschüler

LK-Gruppe	LK-Werte	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>r</i> (LK, PÜ)	Partial- <i>r</i> (LK, PÜ)
1 (schwache Leser)	bis 7	5.23	1.60	22	.03	.07
2 (mittlere Leser)	8, 9	8.43	0.51	21	-.07	-.10
3 (gute Leser)	ab 10	11.08	1.02	26	.40 ⁺	.42 ⁺

Anmerkungen. Partialkorrelation nach Auspartialisieren des KFT-Gesamtwerts.

^{*} $p < .05$ (einseitige Testung).

5 Gesamtdiskussion

Zwei Altersgruppen zeigen bedeutsame Zusammenhänge von sozial-kognitiver Perspektivenübernahme und Textverstehen

Die Zielsetzung des Artikels, Zusammenhänge zwischen Perspektivenübernahme und Textverstehen aufzuzeigen, wurde anhand von Arbeiten aus der Allgemeinen Psychologie und der Entwicklungspsychologie (insbesondere *Pelletier* 2006) sowie zwei eigenen Untersuchungen verfolgt. In den eigenen Studien fanden sich in zwei Altersgruppen bedeutsame Zusammenhänge von sozial-kognitiver Perspektivenübernahme und Textverstehen. Vorschulkindern wurden Texte vorgelesen und deren Verstehen mündlich geprüft. Es zeigte sich eine deutliche Assoziation mit gängigen False-Belief-Aufgaben. Die Grundschüler lasen die Texte und Aufgaben selbstständig. Die Antworten wurden von ihnen schriftlich durch das Ankreuzen von Multiple-Choice-Alternativen und in Form von kurzen offenen Lösungen gegeben. In dieser Altersgruppe beschränkte sich der Zusammenhang mit der Perspektivenübernahme auf die guten Leser. Wir nehmen an, dass bei den schlechteren Lesern, deren kognitive Ressourcen noch stark durch das Dekodieren gebunden sind, andere und möglicherweise reduzierte Textverstehensprozesse ablaufen, die keine Kapazitäten für den Aufbau mentaler Repräsentationen und PerspektivenübernahmeprozEDUREN zur Verfügung stellen. Dies könnte dazu führen, dass schlechte Leser mit guten Perspektivenübernahmefähigkeiten diese beim Lesen nicht einsetzen können. Bemerkenswert ist, dass bei *Pelletier* (vgl. 2006) gerade die schwächeren Schüler deutliche Zusammenhänge von Theory of Mind und Textverstehen aufwiesen. Unklar ist allerdings, ob es sich dabei auch um die schwächeren Leser handelte. Um die Gruppen mit unterschiedlicher Lesekompetenz genauer charakterisieren zu können, bedarf es weitergehender Untersuchungen, in denen Leseverstehen und Lesefertigkeit getrennt erfasst werden.

Die nachgeordnete Annahme, wonach kognitive Fähigkeiten, welche als Determinanten sowohl der Lesekompetenz als auch der Perspektivenübernahme bekannt sind (vgl. *Bos* u.a. 2003; *Sodian* 2005), den Zusammenhang von Textverstehen und Perspektivenübernahme verstärken, aber nicht vollständig stiften, wurde ebenfalls bestätigt. In der Vorschulgruppe wurde bei Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten der Zusammenhang zwar deutlich reduziert, blieb aber als Effekt mittlerer Größe erhalten. In der Gruppe der guten Grundschulleser blieb das Auspartialisieren der kognitiven Fähigkeiten sogar ohne Effekt auf die Höhe der Korrelation.

„Rechnerisches Denken“ und „Beziehungserkennen“ als bedeutende kognitive Fähigkeiten

Interessantes Nebenergebnis und für weitere Untersuchungen in diesem Bereich relevant, ist, dass die Wortkenntnis (erfasst mit der KFT-Skala „Sprachverstehen“) zur Vorhersage von Perspektivenübernahme wie auch von Textverstehen/Lesekompetenz weniger bedeutsam war als die kognitiven Fähigkeiten „Rechnerisches Denken“ und im Vorschulalter auch „Beziehungserkennen“. Entwicklungspsychologische Arbeiten zum Zusammenhang von Sprache und Theory of Mind (z.B. *Milligan/Astington/Dack* 2007) legen diesbezüglich nahe, in nachfolgenden Untersuchungen das Sprachverstehen und die syntaktischen Fähigkeiten der Kinder detaillierter zu berücksichtigen.

Als problematisch erwies sich die Erfassung der Theory of Mind, die einerseits spracharm, andererseits mit hinreichender Schwierigkeit operationalisiert

werden sollte. In der Vorschulgruppe ist dies nicht vollständig gelungen, denn die Aufgaben waren für die meisten Kinder eher leicht. Allerdings zeigte sich noch hinreichende Varianz, so dass nicht von einem Deckeneffekt ausgegangen werden muss, der die Ergebnisse beeinträchtigen würde.

In weitergehenden Untersuchungen gilt es zu prüfen, ob der Zusammenhang von Perspektivenübernahme und Lesekompetenz über die hier gefundenen Ergebnisse hinaus auf andere Texttypen verallgemeinert werden kann. Verwendet wurden bislang narrative Texte aus dem Thüringer Kompetenztest, kurze ebenfalls eher narrative Episoden (ELFE-Test, *Lenhard/Schneider* 2006) und auch ein Kinderbuchtext mit einer Erzählung. In Nachfolgeuntersuchungen soll der Zusammenhang in Differenzierung von expositorischen und narrativen Texten geprüft werden.

Der rein korrelative Zusammenhang von Perspektivenübernahme und Textverstehen/Lesekompetenz liefert einen ersten Hinweis auf die Bedeutsamkeit von Perspektivenübernahme im Leseprozess. Um zu prüfen, ob Perspektivenübernahme, wie angenommen, eine Voraussetzung für Lesekompetenz ist, gilt es jetzt, Lesekompetenz aus Perspektivenübernahme längsschnittlich vorherzusagen und in experimentellen Interventionsstudie zu prüfen, ob ein Perspektivenübernahme-Training die Lesekompetenzleistung verbessert. Hat ein Perspektivenübernahme-Training Effekte auf das Textverstehen, so bietet sich dieses als Modul in Lesetrainings an, um Lesekompetenz gezielt zu fördern. Jenseits spezifischer Trainingsmaßnahmen lohnt im Elementar- und Primarbereich generell der Blick auf die Perspektivenübernahmekompetenz und -performanz der Kinder, deren Förderung sich positiv nicht nur auf die (Lese-)Leistung, sondern als soziale Kognition auch auf das Sozialverhalten auswirkt (z.B. *Mischo/Arnold/Clausen* 2004).

Überprüfung möglicher positiver Effekte von Perspektivenübernahme-Training auf Textverstehen

Literatur

- Albrecht, J. E./O'Brien, E. J./Mason, R. A./Myers, J. L.* (1995): The role of perspective in the accessibility of goals during reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 2, pp. 364-372.
- Anderson, R. C./Pichert, J. W.* (1978): Recall of previously unrecallable information following a shift in perspective. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, pp. 1-12.
- Astington, J. W./Barriault, T.* (2001): Children's theory of mind: How young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants and Young Children*, 13, 3, pp. 1-12.
- Astington, J. W./Jenkins, J. M.* (1999): A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 5, pp. 1311-1320.
- Barquero, B.* (1999): Mentale Modelle von mentalen Zuständen und Handlungen der Textprotagonisten. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 46, 3, S. 243-248.
- Blair, R. J. R.* (2003): Did Cain fail to represent the thoughts of Abel before he killed him? The relationship between Theory of Mind and aggression. In: *Repacholi, B./Slaughter, V.* (Eds.): Individual differences in theory of mind. Implications for typical and atypical development. – New York, pp. 143-170.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G.* (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. – Münster.
- Cohen, J.* (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. – Hillsdale.

- Deutsches PISA-Konsortium* (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen.
- de Villiers, J. G./Peters, J. E.* (2002). Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding. *Cognitive Development*, 17, pp. 1037-1060.
- Flavell, J. H.* (1975): Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. – Beltz.
- Flavell, J. H.* (2000): Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 1, pp. 15-23.
- Flavell, J. H./Miller, P. H./Miller, S. A.* (1993): *Cognitive development* (3. Aufl.). – Englewood Cliffs, NJ.
- Fussell, S. R./Kreuz, R. J.* (1998): *Social and cognitive approaches to interpersonal communication*. – Mahwah, NJ.
- Genette, G.* (1998): *Die Erzählung* (2. Aufl.). – München.
- Geulen, D.* (Hrsg.) (1982): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. – Frankfurt a.M.
- Goswami, U.* (1993): Toward an interactive analogy model of reading development: Decoding vowel graphemes in beginning reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, pp. 443-475.
- Guajardo, N. R./Watson, A. C.* (2002): Narrative discourse and theory of mind development. *Journal of Genetic Psychology*, 163, 3, pp. 305-325.
- Hasselhorn, M./Mähler, C./Grube, D.* (2005): Theory of mind, working memory, and verbal ability in preschool children: The proposal of a relay race model of the developmental dependencies. In: *Schneider, W./Schumann-Hengsteler, R./Sodian, B.* (Eds.): *Young children's cognitive development. Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind*. – Mahwah, NJ., pp. 219-237.
- Heller, K./Geisler, H.-J.* (1982): *Kognitiver Fähigkeitstest – Kindergartenform (KFT-K)*. – Göttingen.
- Heller, K./Geisler, H.-J.* (1983): *Kognitiver Fähigkeitstest für 1. bis 3. Klassen (KFT 1-3)*. – Göttingen.
- Herrmann, T./Grabowski, J.* (1994): *Sprechen – Psychologie der Sprachproduktion*. – Heidelberg.
- Kaakinen, J. K./Hyönä, J./Keenan, J. M.* (2002): *Perspective effects on online text processing. Discourse Processes*, 33, 2, pp. 159-173.
- Keysar, B.* (1998): Language users as problem solvers: Just what ambiguity problem do they solve? In: *Fussell, S. R./Kreuz, R. J.* (Eds.): *Social and cognitive approaches to interpersonal communication*. – Mahwah, NJ, pp. 175-200.
- Kintsch, W.* (1998): *Comprehension. A paradigm for cognition*. – Cambridge, UK.
- Klicpera, C./Gasteiger-Klicpera, B.* (1993): *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. – Bern.
- Kompetenztest* (2003). Online verfügbar unter: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/informationen/kompetenztests/2003/de3_lesen.pdf; Stand 25.07.2007.
- Kompetenztest* (2004). Online verfügbar unter: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/informationen/kompetenztests/2004/de3_lesen.pdf; Stand: 25.07.2007.
- Köster, J.* (2002): PISA-Aufgaben sind anders – Ein Vergleich mit deutschen Prüfungsaufgaben und eine Anregung für den Unterricht. *Praxis Deutsch, Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 176, 29.
- Kürschner, C./Schnitz, W.* (2008): Das Verhältnis gesprochener und geschriebener Sprache bei der Konstruktion mentaler Repräsentationen. *Psychologische Rundschau*, 59, 3, S. 139-149.
- Lenhard, W./Schneider, W.* (2006): *ELFE 1-6 – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. – Göttingen.
- Lohmann, H./Tomasello, M.* (2003): The role of language in the development of false belief understanding: A training study. *Child Development*, 74, 4, pp. 1130-1144.

- Mannhaupt, G.* (1997): Lernvoraussetzungen im Schriftspracherwerb – Eine Studie zur Entwicklung der Schriftsprach- und ihrer Teilfertigkeiten sowie deren Voraussetzungen im Vor- und Grundschulalter. – Köln.
- Milligan, K./Astington, J. W./Dack, L. A.* (2007). Language and theory of mind: Meta-Analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78, 2, pp. 622-646.
- Mischo, C./Arnold, R./Clausen, M.* (2004): Förderung sozialer Kognitionen in der Schule: Zur Wirksamkeit einer Kurzintervention. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, S. 151-161.
- Möller, F./Stein, F.* (2005): Zusammenhänge zwischen verschiedenen Perspektivenübernahmekomponenten und Lesekompetenz. Eine Untersuchung an Grundschulern. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Friedrich-Schiller-Universität Jena. – Jena.
- Nieding, G./Ohler, P.* (1999): Der Einfluss von Protagonisten-Zielstrukturen auf räumliche mentale Modelle beim narrativen Textverstehen von Kindern. *Sprache & Kognition*, 18, S. 146-158.
- Nückles, M.* (2001). Perspektivenübernahme von Experten in der Kommunikation mit Laien. Eine Experimentalserie im Internet. –Münster.
- O'Brien, E. J./Albrecht, J. E.* (1992): Comprehension strategies in the development of a mental model. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18, 4, pp. 777-784.
- Oebser, M.* (2007): Der Zusammenhang von Perspektivenübernahme und Textverstehen im Vorschulalter. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Friedrich-Schiller-Universität Jena. – Jena.
- Pelletier, J.* (2006): Relations among theory of mind, metacognitive language, reading skills and story comprehension in L1 and L2 learners. In: *Antonietti, A./Sempio-Liverta, O./Marchetti, A.* (Eds.): *Theory of mind and language in developmental contexts* – New York, pp. 77-92.
- Pelletier, J./Astington, J. W.* (2004): Action, consciousness and theory of mind: Children's ability to coordinate story characters' actions and thoughts. *Early Education and Development*, 15, 1, pp. 5-22.
- Perner, J./Leekam, S./Wimmer, H.* (1987): Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, pp. 125-137.
- Piaget, J.* (1966): *Psychologie der Intelligenz*. – Zürich.
- Piaget, J./Inhelder, B.* (1975): *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*. – Stuttgart.
- Rinck, M.* (2000). Situationsmodelle und das Verstehen von Erzähltexten: Befunde und Probleme. *Psychologische Rundschau*, 51, 3, S. 115-122.
- Rinck, M./Bower, G. H.* (1995): Anaphora resolution and the focus of attention in situation models. *Journal of Memory and Language*, 34, pp. 110-131.
- Rost, D. H./Schilling, S. R.* (2006): Leseverständnis. In: *Rost, D. H.* (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.). – Weinheim, S. 450-460.
- Sanford, A. J./Garrod, S. C.* (1998): *The role of scenario mapping in text comprehension*. *Discourse Processes*, 26, 2&3, pp. 159-190.
- Scheerer-Neumann, G.* (1997): Lesen und Leseschwierigkeiten. In: *Weinert, F. E.* (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*, D, I 3 *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. – Göttingen, S. 279-325.
- Scheffler, A./Donaldson, J.* (2001): *Für Hund und Katz ist auch noch Platz*. – Weinheim.
- Schneider, W./Lockl, K./Fernandez, O.* (2005): Interrelationships among theory of mind, executive control, language development, and working memory in young children: A longitudinal analysis. In: *Schneider, W./Schumann-Hengsteler, R./Sodian, B.* (Eds.), *Young children's cognitive development. Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind*. – Mahwah, NJ, pp. 259-284.
- Selman, R. L./Byrne, D. F.* (1974): A structural-development analysis of levels of role taking in middle childhood. *Child Development*, 45, pp. 803-806.

- Silbereisen, R. K.* (1976): Perzipierte mütterliche Erziehungseinstellungen und Rollenübernahme bei Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 8, 4, S. 288-297.
- Silbereisen, R. K./Ahnert, L.* (2002): Soziale Kognition – Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In: *Oerter, R./Montada, L.* (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.). – Weinheim, S. 590-618.
- Sodian, B.* (2005): Theory of mind – The case of conceptual development. In: *Schneider, W./Schumann-Hengsteler, R./Sodian, B.* (Eds.): *Young children's cognitive development. Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind.* – Mahwah, NJ, pp. 95-130.
- Sodian, B./Thoermer, C.* (2006): Theory of Mind. In *Schneider, W./Sodian, B.* (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie, C.V: Entwicklungspsychologie, Bd. 2: Kognitive Entwicklung.* – Göttingen, S. 495-608.
- Steins, G./Wicklund, R. A.* (1993): Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. *Psychologische Rundschau*, 44, S. 226-239.
- Symons, D. K.* (2004): Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding. *Developmental Review*, 24, pp. 159-188.
- Tager-Flusberg, H.* (2003): Exploring the relationship between theory of mind and social-communicative functioning in children with autism. In: *Repacholi, B./Slaughter, V.* (Eds.): *Individual differences in theory of mind. Implications for typical and atypical development.* – New York, pp. 197-212.
- Taylor, M.* (1988): Conceptual perspective taking: Children's ability to distinguish what they know from what they see. *Child Development*, 59, pp. 703-718.
- Tietze, W./Schmied, D.* (1984). Familiäre Sozialisationsbedingungen von Perspektivenübernahmefähigkeit bei Kindergartenkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 31, S. 33-41.
- Wimmer, H./Perner, J.* (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining functioning of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, pp. 103-128.
- Zwaan, R. A./Magliano, J. P./Graesser, A. C.* (1995): Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 2, pp. 386-397.