

# Affektive Perspektivenübernahme beim Verstehen literarischer Texte im Grundschulalter und ihre Bedeutung für LeseEinstellungen und Textverstehen

Nora Heyne, Maximilian Pfof, Hanna Maria Heiler

## Zusammenfassung

Ziel der Studie ist es, den Stand der Fähigkeiten von Grundschulkindern zur affektiven Perspektivenübernahme beim Verstehen literarischer Texte, als *empathisches Textverstehen*, und ihre Zusammenhänge mit Textverstehen und LeseEinstellungen zu untersuchen. Die Erhebung dieser Merkmale erfolgte anhand von Tests und Fragebögen im Anschluss an Lesungen. Die Befunde verdeutlichen, dass Kinder ( $N = 160$ ), insbesondere Mädchen, substantielle Fähigkeiten im empathischen Textverstehen aufweisen, die positiv mit den LeseEinstellungen und dem übergreifenden Textverstehen korrelieren. Dass diese Fähigkeiten, vermittelt über LeseEinstellungen, das Textverstehen begünstigen, zeigen die Daten nicht. Die Studie bietet zudem neue methodische Zugänge zur Erfassung des empathischen und des übergreifenden Textverstehens. Diese zukünftig bei Leseprozessen und im Entwicklungsverlauf zu untersuchen, lässt Erkenntnisse zum Potenzial empathischen Lesens für den Erwerb von Lesekompetenz und weiteren Fähigkeiten erwarten.

*Schlagwörter:* literarisches Textverstehen, empathisches Textverstehen, affektive Perspektivenübernahme, LeseEinstellungen, Primarstufe

*Affective Perspective-taking in Literary Text Comprehension at Primary-school Age and its Importance for Reading Attitudes and Text Comprehension*

## Abstract

The aim of the study is to investigate the state of abilities of primary school-age children in perspective-taking while understanding literary texts, labelled here as *empathic text comprehension*, and their relation to reading attitudes and general text comprehension. These features were assessed by means of tests and questionnaires following readings. Results revealed a substantial ability in children ( $N = 160$ ), in particular girls, in empathic text comprehension that correlates with reading attitudes and general text comprehension. Data do not show if this ability, mediated by reading attitudes, promotes text comprehension. By taking perspective-taking into account, this study offers new methodological approaches for the assessment of forms of text comprehension. Future investigation of these abilities during reading processes and developmental progression suggests insights into the potential of empathic reading for the acquisition of literacy and further education outcomes.

*Keywords:* literary text comprehension, empathic reading, affective perspective-taking while reading, reading attitudes, primary school

## 1 Einleitung und Zielstellung

Lesekompetenz ist eine grundlegende Voraussetzung für die Teilhabe in der Gesellschaft, den schulischen und beruflichen Erfolg sowie das Erreichen persönlicher Ziele, weshalb ihre Vermittlung ein zentrales Bildungsziel in Grundschulen ist. Insbesondere hinsichtlich des Lesens literarischer Texte sollen Kinder dazu befähigt werden, Empathie für Gefühlslagen von Figuren in Texten zu entwickeln und deren Gedanken, Gefühle und zwischenmenschlichen Beziehungen zu verstehen (Kultusministerkonferenz [KMK], 2005; Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz, 2005). Wie gut die Vermittlung von Lesekompetenz in Grundschulen in Deutschland gelingt, zeigen fortlaufende Leistungsstudien, wie etwa IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; Bos et al., 2007). Lesekompetenz bezeichnet darin, in Anlehnung an die *Literacy Konzeption*, die Fähigkeiten, Texte zu verstehen, zu interpretieren, zu reflektieren und für das Erreichen eigener Ziele zu nutzen, und umfasst verschiedene Teilleistungen mit spezifischen kognitiven Anforderungen. Obwohl diese Studien vielfältige Erkenntnisse zum Leistungsstand von Kindern liefern, wird der ihnen zugrundeliegende pragmatisch orientierte Lesebegriff gelegentlich kritisiert. So findet nach Spinner (2006) das lustvolle Lesen literarischer Texte darin zu wenig Beachtung, das jedoch für den Erwerb positiver LeseEinstellungen grundlegend ist. Als Teilkompetenzen des literarischen Lesens nennt er u.a. das Nachvollziehen von Gefühlen und Einstellungen literarischer Figuren und das Entwickeln von Empathie (Spinner, 2016), welche aus psychologischer Sicht Anforderungen der Perspektivenübernahme beinhalten (Heyne, 2014) und ebenso zu den Lehrzielen in Grundschulen zählen (KMK, 2005). Wie diese Fähigkeiten bei Grundschulkindern ausgeprägt und mit anderen Merkmalen verknüpft sind, zeigen die Leistungsstudien bislang nicht.

Erste Befunde zu den Fähigkeiten von Kindern, Perspektiven beim Verstehen literarischer Texte einzunehmen, bieten einzelne kleinere Studien, in denen jedoch selten Zusammenhänge mit LeseEinstellungen und anderen Merkmalen untersucht wurden. Nach den Befunden von Bertschi-Kaufmann und Schneider (2006) zeigen bereits Grundschulkindern *empathische Leseleistungen*, die definiert werden als Fähigkeiten, das Innenleben von Figuren in literarischen Texten zu verstehen und Gefühlsbeziehungen zwischen ihnen zu ergründen. Ihre Erfassung basiert auf dem Modell nach Hurrelmann (2002), in dem fünf Dimensionen von Lesekompetenz unterschieden werden, zu denen – neben den in Leistungsstudien erfassten Dimensionen *Kognition* und *Reflexion* – auch die *Emotion* zählt. Diese Dimension umfasst die Fähigkeiten, eigene Erfahrungen und Gefühle mit Textinhalten zu verbinden sowie Empathie zu Figuren und Handlungen in literarischen Texten aufzubauen. Obwohl dieses Modell gelegentlich als Erweiterung der Literacy Konzeption aufgefasst wird, blieb seine Umsetzung in entsprechenden Lesekompetenztests, indem die genannten emotionalen Inhalte in Bezug auf den Text zu erkennen, zu erschließen oder zu interpretieren sind (gemäß den kognitiven Anforderungen nach der Literacy Konzeption, Abschnitt 2.2) – in der Studie von Bertschi-Kaufmann und Schneider (2006) wie auch in Leistungsstudien – bislang aus.

Vor diesem Hintergrund liegt ein Fokus der Studie auf der Erfassung von Fähigkeiten zur affektiven Perspektivenübernahme beim literarischen Textverstehen von Grundschulkindern, i.S. von *empathischem Textverstehen*. Zudem wird darin das Verstehen eines vorgelesenen Texts in Anlehnung an die Literacy Konzeption und unter Berücksichtigung verschiedener Formen von Perspektivenübernahme erhoben. Die Untersuchung der Be-

ziehungen zwischen diesen Fähigkeiten, dem empathischen Textverstehen und den Leseinstellungen von Grundschulkindern, sind weitere Ziele dieser Studie.

## 2 Darstellung des Forschungsstandes

### 2.1 Perspektivenübernahme

*Perspektivenübernahme* bezeichnet das Verstehen und Antizipieren von Gedanken, Gefühlen oder dem Verhalten anderer Personen. Nach den verschiedenen Aspekten, die dabei im Fokus stehen, werden vorwiegend drei Formen unterschieden (u.a. Steins & Wicklund, 1993): Die *perzeptionelle* oder *visuell-räumliche* Perspektivenübernahme bezieht sich auf das Einnehmen der Sicht einer anderen Person in ihrer räumlichen bzw. visuell erfassbaren Umwelt. Die *konzeptionelle* Perspektivenübernahme bezeichnet die Fähigkeiten, Motive, Gedanken und das Wissen anderer Personen einzuschätzen. Die *affektive* bzw. *emotionale* Übernahme von Perspektiven beinhaltet, den emotionalen Zustand einer anderen Person wahrzunehmen. Sie kann – i.S. des Verständnisses der Gefühle anderer – als kognitive Komponente von Empathie aufgefasst werden und ebenso mit Empathie i.e.S. – als das Mitfühlen der Emotionen anderer – einhergehen (Steins & Wicklund, 1993).

Die Fähigkeiten zu diesen Formen von Perspektivenübernahme werden in verschiedenen Phasen der kindlichen Entwicklung ausgebildet. Im späteren Grundschulalter sind sie so weit entwickelt, dass zu erwarten ist, dass sie beim Verstehen literarischer Texte zum Tragen kommen. Die Fähigkeiten zur räumlichen Perspektivenübernahme manifestieren sich, je nach Objekt der Betrachtung, Kontextbedingungen und Komplexität der Aufgaben, im Alter zwischen etwa dreieinhalb bis zehn Jahren (u.a. Acredolo, 1979). Der Erwerb von komplexeren Fähigkeiten zur konzeptionellen Perspektivenübernahme ist – nach Studien zur Entwicklung des Verständnisses falscher Überzeugungen und der Theory of Mind (u.a. Westby & Robinson, 2014) – vorwiegend im Grundschulalter zu erwarten. Ebenso reicht der Erwerb von Fähigkeiten zur affektiven Perspektivenübernahme nach bisherigen Ergebnissen bis in die mittlere Kindheit (u.a. Chandler & Greenspan, 1972; Pons et al., 2004; Westby & Robinson, 2014).

Verschiedenen Studien zufolge unterscheiden sich Jungen und Mädchen nicht in den Fähigkeiten, die der affektiven Perspektivenübernahme zugrunde liegen. So treten bei Drei- bis Elfjährigen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in Aspekten des Verständnisses von Emotionen auf (Pons et al., 2004) wie auch nicht beim Verstehen der emotionalen Lage von Personen in kurzen Filmen bei Fünf- bis 13-Jährigen (Roberts & Strayer, 1996). Im Gegensatz dazu deuten andere Studien auf Unterschiede zugunsten der Jungen oder der Mädchen. Letztere erzielten z.B. höhere Leistungen in der Zuschreibung von Emotionen aufgrund von Überzeugungen (Fidalgo et al., 2018). Zu den Zusammenhängen der Fähigkeiten zur affektiven Perspektivenübernahme bei Grundschulkindern und dem Textverstehen liegen bislang kaum Erkenntnisse vor.

## 2.2 Lesekompetenz und Textverstehen

Wie oben skizziert ist aus bisherigen Leistungsstudien nichts darüber bekannt, wie gut es Grundschulkindern gelingt, die Gefühle von Figuren in Texten zu verstehen. Diese Studien zeigen hingegen, wie ihre allgemeinen Lesefähigkeiten ausgeprägt sind und womit sie zusammenhängen. So verdeutlichen die Ergebnisse der IGLU-Studie 2016 z.B., dass das Ausmaß, in dem Kinder zum Vergnügen lesen, stark mit ihrer Lesekompetenz korreliert ( $r = .32$ ) (Goy et al., 2017, S.152-153).

Die Erfassung von Lesekompetenz erfolgt in IGLU wie auch in anderen Leistungsstudien durch die Erhebung unterschiedlicher Teilleistungen, die durch spezifische kognitive Anforderungen gekennzeichnet sind. Beispielsweise wurde in früheren VERA-Erhebungen (Vergleichsarbeiten) zwischen den Teilleistungen a) Gewinnen von einzelnen Informationen, b) sinnkonstruierendes Lesen mit Verknüpfung von mehreren Informationen und c) reflektiertes Lesen mit komplexen Schlussfolgerungen und Interpretationen unterschieden (Groß Ophoff et al., 2008). Das erweiterte Konzept von Lesekompetenz in VERA umfasst vier Teilleistungen, die – je nach Grad der Beherrschung – fünf Kompetenzstufen kennzeichnen (KMK, 2013).

Die Erfassung des Verstehens von Emotionen literarischer Figuren erfolgte in den genannten Studien vorwiegend beiläufig anhand von Aufgaben, welche die definierten kognitiven Operationen enthalten und die sich auf verschiedene Textinhalte, u.a. Gefühle oder Motive von Protagonisten, beziehen können. Im Gegensatz dazu wurde in der Studie von Bertschi-Kaufmann und Schneider (2006) das Textverstehen in Bezug auf die Emotionen von Figuren im Text explizit anhand des dazu entwickelten Tests zur Ermittlung empathischer Leseleistung (TELL) (Schneider & Bertschi-Kaufmann, 2006) erfasst, ohne dass dabei jedoch die erforderlichen kognitiven Operationen berücksichtigt wurden. Die Erfassung der emotionalen Dimension von Lesekompetenz erfolgte damit in dieser Studie ausschließlich über die Variation der zu bearbeitenden Inhalte. Dass jedoch beide Aspekte – die kognitiven Operationen wie auch die Art der zu verarbeitenden Inhalte – kognitive Leistungen bestimmen, wie z.B. Tyler (1971) in einer Lernzieltaxonomie beschrieb, findet in beiden methodischen Zugängen wie auch in anderen Studien bislang keine Berücksichtigung.

## 2.3 Affektive Perspektivenübernahme beim Verstehen von Texten

In Abhängigkeit davon, welche Inhalte in literarischen Texten dargestellt sind, können verschiedene der genannten Formen von Perspektivenübernahme beim Textverstehen gefordert sein. Affektive Perspektivenübernahme beim Verstehen von Texten wird hier definiert als Fähigkeit, die gefühlsmäßigen Zustände von Figuren in literarischen Texten sowie ihre Veränderungen zu verstehen, und in Anlehnung an Bertschi-Kaufmann und Schneider (2006) als *empathisches Textverstehen* bezeichnet. Die Erfassung erfolgt in der vorliegenden Studie hinsichtlich der emotionalen Lage und ihrer Veränderungen von Figuren in einem spezifischen vorgelegten Text, im Unterschied zu textübergreifenden Erhebungen. Als textübergreifendes Maß wird z.B. in der Studie von Henschel und Roick (2013) die *kognitive Fantasieempathie*, i.S. der kognitiven Komponente von Empathie beim Verstehen literarischer Texte, neben emotionaler Fantasieempathie und auf reale Situationen bezogene Betroffenheit, anhand von Selbsteinschätzungen zu dem allgemeinen Leseverhalten erfasst.

Insgesamt deuten Studien mit verschiedenen Materialien darauf hin, dass bereits Kinder im Grundschulalter dazu in der Lage sind, die emotionalen Zustände von Figuren in Geschichten zu repräsentieren. So können Fünfjährige die Valenzen der emotionalen Zustände von Protagonisten in Audio- oder Videoaufnahmen korrekt zuordnen (Diergarten & Nieding, 2015). Bei Lesematerialien mit kurzen narrativen Texten gelingt dies ebenso Achtjährigen, wenn sie über ausreichende Gedächtniskapazitäten verfügen, die zur fortlaufenden Aktualisierung des entwickelten Situationsmodells erforderlich sind (Diergarten & Nieding, 2016). Obwohl Erwachsene nach diesen Analysen die Emotionen beschriebener Figuren genau erfassen, deuten andere Studien darauf hin, dass sie beim Lesen vorwiegend Valenzen von Emotionen i.S. ihrer Wertigkeit, weniger hingegen die spezifischen Ausprägungen wahrnehmen (Gygax et al., 2004). Ebenso konnte für Zehnjährige Kinder gezeigt werden, dass sie beim Lesen die Valenzen der emotionalen Zustände von Charakteren erfassen (Mouw et al., 2019). Nach den Befunden von Bertschi-Kaufmann und Schneider (2006) können Kinder ab dem dritten Schuljahr jedoch auch Fragen zu spezifischen Emotionen von Figuren in Texten beantworten (s. TELL). Diese empathischen Leseleistungen korrelierten in mittlerer Höhe ( $r = .31$ ) mit Lesekompetenz (Bertschi-Kaufmann & Schneider, 2006). Zudem zeigten sich bei dem Einsatz des revidierten TELL für Kinder der vierten Klassenstufe geschlechtsspezifische Unterschiede, nach denen die empathischen Leseleistungen von Mädchen die der gleichaltrigen Jungen übertrafen (Schneider & Bertschi-Kaufmann, 2007). Für Mädchen der neunten Klassenstufe zeigte sich in der Studie von Henschel und Roick (2013) ebenso eine höhere kognitive Fantasieempathie im Vergleich zu ihren Altersgenossen. Diese stand nicht im Zusammenhang mit dem Verstehen literarischer Texte, im Gegensatz zur emotionalen Fantasieempathie ( $r = .46$ ), die auch unter Kontrolle motivationaler und soziodemografischer Merkmale bedeutsame Varianzanteile im literarischen Lesen aufklärte. Dass das empathische Hineinversetzen in Textinhalte und Mitfühlen in Bezug auf literarische Figuren beim Lesen – aktiviert durch verbale Instruktionen – bei Kindern der sechsten Klassenstufe zu besseren Leseleistungen führt, zeigte die Studie von Bourg et al. (1993). Erklärt wurde dieser förderliche Effekt auf das Textverstehen durch die tiefere Verarbeitung und wiederholtes Nachlesen, die durch die Instruktion angeregt wurden. Nach Zwaan (1993) ermöglicht das kognitive und emotionale Hineinversetzen in fiktive Charaktere den Lesenden, unter Rückgriff auf eigene Erfahrungen und Vorwissen, Kohärenzlücken zu schließen und somit Textinhalte besser zu verstehen.

Neben diesen angenommenen Effekten des Hineinversetzens auf das Textverstehen sind ferner förderliche Einflüsse auf motivationale Merkmale von Lesenden denkbar. Nach Spinner (2006) sind das mentale Vorstellen von Lebenssituationen literarischer Figuren und das Nachvollziehen ihrer Gefühle wesentliche Voraussetzungen dafür, positive Leseinstellungen zu entwickeln. Erwartet wird zudem, dass das Hineinversetzen in literarische Figuren mit Neugier, Spannung, Vergnügen und emotionaler Beteiligung einhergeht (Hurrelmann, 2011), welche wiederum positive Einstellungen zum Lesen begünstigen und somit schließlich die Lesekompetenz verbessern. Entsprechend dieser Annahme lassen sich auch die Zusammenhänge zwischen Lesefreude und emotionaler ( $r = .53$ ) wie auch kognitiver Fantasieempathie ( $r = .49$ ) bei Jugendlichen aus neunten Klassen in der Studie von Henschel und Roick (2013) erklären.

### 3 Fragestellungen und Hypothesen

Vor diesem Hintergrund liegt der Fokus der Studie auf Fragen zum empathischen Textverstehen von Grundschulkindern bei der Rezeption literarischer Texte. Dabei wird zunächst untersucht, wie gut es ihnen gelingt, die Emotionen von Figuren und deren Veränderungen im Laufe einer Geschichte zu verstehen. Hierbei wird angenommen, dass sie ein Situationsmodell entwickeln und mit dem Verlauf der Geschichte aktualisieren (Frage 1). In einer weiteren Frage werden die Fähigkeiten zum empathischen Textverstehen in Abhängigkeit von dem Geschlecht untersucht (Frage 2), zu der die bisherigen Befunde verschiedene Ergebnisse erwarten lassen. Zudem wird untersucht, inwieweit diese Fähigkeiten mit den LeseEinstellungen zusammenhängen (Frage 3). Auf der Grundlage der dargestellten Annahmen und Befunde wird hierbei ein positiver Zusammenhang erwartet. Ebenso wird angenommen, dass das empathische Textverstehen eng mit den übergreifenden Fähigkeiten im Textverständnis verknüpft ist (Frage 4), was bislang kaum untersucht wurde. Ein enger Zusammenhang ist einerseits naheliegend, da nach den Annahmen gute Fähigkeiten im Textverstehen mit der Ableitung ganzheitlicher Repräsentationen von Textinhalten einhergehen und somit auch die Übernahme von affektiven Perspektiven beschriebener Figuren begünstigen. Umgekehrt erscheint es plausibel, dass empathisches Textverstehen, insbesondere das kognitive Nachvollziehen affektiver Perspektiven von Charakteren, Lesende unter Nutzung des Vorwissens darin unterstützt, Textinhalte besser zu verstehen. Aufgrund wiederholt gezeigter geschlechtsspezifischer Unterschiede in den Lese- und den empathischen Fähigkeiten wird zudem exploriert, wie der Zusammenhang zwischen empathischem Textverstehen und dem übergreifenden Verstehen von Texten in Abhängigkeit von dem Geschlecht ausfällt. Darüber hinaus ist nach bisherigen Befunden ebenso ein Mediationseffekt des empathischen Textverstehens zu erwarten, der, vermittelt über positivere LeseEinstellungen, zur Verbesserung des Textverstehens beiträgt.

## 4 Methoden

### 4.1 Ablauf der Untersuchung

Die Datenerhebung erfolgte im Februar 2019 im Zuge von Lesungen an zwei Schulen in Rheinland-Pfalz. Darin wurde ein narrativer Text<sup>1</sup> vorgelesen und anschließend von den teilnehmenden Kindern ein Test zur Erfassung des übergreifenden Verständnisses der Geschichte und des empathischen Textverstehens wie auch ein Fragebogen zu den LeseEinstellungen und verschiedenen demografischen Merkmalen bearbeitet. Über die gesamte Zeit der Lesung lag den Kindern eine gedruckte Version der Geschichte vor, in der sie mitlesen und später bei der Lösung der Testaufgaben nachlesen konnten.

### 4.2 Stichprobe

Insgesamt nahmen an den Lesungen 163 Kinder aus dritten ( $N = 69$ ) und vierten ( $N = 94$ ) Klassenstufen teil, darunter 67 Mädchen und 68 Jungen. Zu 28 Personen liegen keine Angaben zum Geschlecht vor. Das Alter der Kinder reichte von acht bis elf Jahren und lag

im Durchschnitt bei 9.06 Jahren ( $SD = .80$ ). Ihre Teilnahme an der Lesung erfolgte freiwillig und mit dem schriftlichen Einverständnis der Erziehungsberechtigten.

### 4.3 Erfassung der Variablen

Der narrative Text enthielt Darstellungen zu Emotionen<sup>2</sup>, räumlichen Perspektiven sowie Motiven von vier Figuren als Stimulusmaterial für die Erfassung des übergreifenden Textverständnisses und des empathischen Textverstehens.

Die Erfassung des *empathischen Textverstehens* (EV) erfolgte anhand einer dafür entwickelten Skala auf der Grundlage von 16 Items, in denen die Valenzen der emotionalen Zustände der Figuren in jeweils angegebenen Szenen der Erzählung anhand einer fünfstufigen Likert-Skala mit Smileys (*gar nicht gut* bis *sehr gut*) einzuschätzen waren. Die Einschätzung der Valenzen wurde in Anlehnung an andere Studien genutzt, in denen sich dieses Format bewährt hatte (u.a. Mouw et al., 2019). Die Auswertung der erfassten Urteile wurde ergänzend in einer Studie mit Erwachsenen validiert ( $N = 60$ ; Heiler, 2021). Sie erfolgte, in Anlehnung an das Vorgehen bei vergleichbaren Instrumenten (u.a. Lockl et al., 2018), auf der Grundlage von paarweisen Vergleichen der eingeschätzten Valenzen zu je zwei spezifischen Situationen einer Figur im Verlauf der Geschichte (z.B. Vergleich der emotionalen Valenzen der Figur 1 in Situation X [z.B. Verlustsituation] vs. Situation Y [z.B. Wiederfinden]). Wenn in diesen insgesamt zwölf Vergleichen die richtige Relation vorlag, wurde jeweils ein Punkt vergeben. Die somit erreichte Punktzahl wurde, als Mittelwert, zu einer Skala (mit den Polen 0 und 1) verrechnet. Der so ermittelte Skalenswert diente als Maß des empathischen Textverstehens, für das eine gute Reliabilität vorlag (Cronbachs  $\alpha = .85$ ; siehe Tabelle 1).

Die Erfassung des übergreifenden *Textverständnisses* (TE) erfolgte anhand von Aufgaben, in denen die kognitiven Anforderungen sowie auch die Arten der zu bearbeitenden Inhalte systematisch variiert wurden (Tyler, 1971). Inhaltlich bezogen sich die Items auf Emotionen, räumliche Ansichten oder Motive der Figuren im Text und erforderten somit verschiedene Formen von Perspektivenübernahme, zu welchen Grundschulkindern in der Lage sein sollten. Um die Items zu beantworten, waren Informationen zu diesen Inhalten a) direkt aus dem Text zu ermitteln, b) aufgrund mehrerer, nah beieinanderliegender Textstellen zu erschließen oder c) auf der Grundlage des eigenen Wissens und komplexerer Schlüsse zu interpretieren (Groß Ophoff et al., 2008). So waren beispielsweise Emotionen der Figuren im Text a) mit Bezug auf im Text genannte Gefühle zu nennen, b) aus einer dargestellten Situation und einem beschriebenen körperlichen Ausdruck zu erschließen oder c) aufgrund einer dargestellten Situation (z.B. Verlustsituation), die nach dem Vorwissen mit spezifischen Emotionen einhergeht, zu interpretieren. Die Items zu den räumlichen und konzeptionellen Perspektiven der Figuren waren analog aufgebaut. Vorgelegt wurden die insgesamt zehn Fragen zum Textverständnis<sup>3</sup> in verschiedenen Formaten, als 1) Multiple Choice Fragen (mit vier Antwortoptionen, von denen eine oder zwei zutrafen; ein Punkt wurde für jede richtig beantwortete Option vergeben), 2) Entscheidungstabellen (mit jeweils vier Aussagen, die durch Ablehnung oder Zustimmung zu beantworten waren; ein Punkt wurde für jede richtig beurteilte Aussage vergeben) oder als 3) offene Fragen (Kodierung der Antworten erfolgte nach inhaltlichen Kategorien, indem alle sinnge-  
mäßigen Angaben, die diesen entsprachen, mit einem Punkt bewertet wurden). Die Analysen der Items zu den verschiedenen Formen von Perspektivenübernahme deuteten nicht

auf eigenständige Dimensionen hin. Daher wurde in den Berechnungen nur die Gesamtskala zu den allgemeinen Fähigkeiten im Textverstehen genutzt, welche eine gute Reliabilität aufwies (Cronbachs  $\alpha = .77$ ; siehe Tabelle 1).

Die Erfassung der *LeseEinstellung* (LE) erfolgte anhand von drei Items in einem Fragebogen, in denen Aussagen zum Lesen (*a: Ich lese gern., b: Ich gehe gern in die Bibliothek., c: Ich lese viel in meiner Freizeit.*) anhand einer vierstufigen Skala zu beantworten waren (*0: stimmt gar nicht bis 3: stimmt ganz genau*). Die Analysen zeigten eine gute Reliabilität (Cronbachs  $\alpha = .78$ ; siehe Tabelle 1).

#### 4.4 Statistisches Vorgehen

Zur Berechnung der Zusammenhänge zwischen den Variablen wurden Korrelationsanalysen nach Pearson durchgeführt (siehe Tabelle 1). Um das empathische Textverstehen, die LeseEinstellungen und die übergreifenden Fähigkeiten zum Textverständnis hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede zu prüfen, kamen eine einfaktorielle ANOVA für unabhängige Stichproben (TE) und, bei ungleichen Varianzen, Welch-Tests (EV, LE) zum Einsatz (siehe Tabelle 2). Um die Bedeutung des übergreifenden Textverständnisses, von LeseEinstellungen und Geschlecht zur Vorhersage des empathischen Textverstehens zu untersuchen, wurden mithilfe von SPSS multiple Regressionsanalysen durchgeführt (siehe Tabelle 3). Daran anknüpfend erfolgten Analysen mit Process (Hayes, 2018), um die Hypothesen zu Mediations- und Moderationseffekten zu prüfen.

### 5 Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse zu dem empathischen Textverstehen, den LeseEinstellungen und dem übergreifenden Textverständnis sowie ihre Korrelationen zeigt Tabelle 1. Wie darin deutlich wird, liegen die Fähigkeiten im empathischen Textverstehen im Durchschnitt etwas über dem Skalenmittelwert und deuten somit auf relativ gute Ergebnisse in Bezug auf die Gesamtskala. Auch das übergreifende Textverstehen ist im Durchschnitt geringfügig über dem Skalenmittel einzuordnen und weist eine niedrige Streuung auf. Die Angaben zu den LeseEinstellungen reichen über die gesamte Spannweite der Skala und deuten, mit einem etwas über dem Skalenmittelwert liegenden Durchschnitt und mit einer relativ großen Streuung, auf überwiegend positive LeseEinstellungen der untersuchten Kinder hin.

*Tabelle 1:* Deskriptive Statistik und Interkorrelationen

	Range	Min	Max	MW	SD	$\alpha$	LE	TE
EV	0–1	0.00	1.00	0.73	0.27	.85	.21**	.21**
LE	0–3	0.00	3.00	1.87	0.93	.78		.16*
TE	0–1	0.17	0.87	0.58	0.13	.77		

*Anmerkung:* EV = Empathisches Verstehen, LE = LeseEinstellungen, TE = Textverstehen; Range für theoretische Reichweite,  $\alpha$  für Cronbachs Alpha der Skalen; Korrelationen nach Pearson \*\*  $p \leq 0.01$ , \*  $p \leq 0.05$  (einseitige Testung).

Wie die Korrelationen in Tabelle 1 zeigen, steht das empathische Textverstehen in gleichem Ausmaß signifikant positiv mit dem übergreifenden Textverständnis ( $r = .21$ ;  $p = .004$ ) und den LeseEinstellungen ( $r = .21$ ;  $p = .010$ ) im Zusammenhang. Die LeseEinstellungen der Kinder korrelieren zudem mit ihren Fähigkeiten im Textverstehen ( $r = .16$ ;  $p = .035$ ).

Um zu überprüfen, ob dieser Zusammenhang einen Effekt des empathischen Verstehens auf die LeseEinstellungen abbildet, welche sich wiederum förderlich auf das übergreifende Textverstehen auswirken, wurde eine Mediationsanalyse durchgeführt. Während sich darin signifikante Effekte des empathischen Textverstehens auf die LeseEinstellungen ( $\beta = .21$ ;  $p = .019$ ) wie auch auf das übergreifende Textverständnis ( $\beta = .26$ ;  $p = .003$ ) zeigen, fallen der Effekt der LeseEinstellungen ( $\beta = .11$ ; *n. s.*) wie auch der gesamte indirekte Effekt auf das Textverständnis ( $\beta = .02$ ; *n. s.*) nicht signifikant aus.

*Tabelle 2:* Empathisches Verstehen, LeseEinstellungen sowie Textverstehen von Mädchen und Jungen

	Jungen		Mädchen	
	MW	SD	MW	SD
EV	0.68	0.28	0.77	0.23
LE	1.59	0.95	2.15	0.82
TE	0.58	0.13	0.56	0.14

*Anmerkung:* EV = Empathisches Verstehen, LE = LeseEinstellungen, TE = Textverstehen.

Zum Vergleich der Fähigkeiten der Mädchen und Jungen bietet Tabelle 2 einen Überblick. Die Ergebnisse deuten an, dass Mädchen höhere Leistungen im empathischen Textverstehen aufweisen als Jungen, was sich in einer einfaktoriellen ANOVA für unabhängige Stichproben bei ungleichen Varianzen als signifikant herausstellte ( $F(1, 129) = 4.408$ ;  $p = .038$ ). Ebenso unterschieden sich ihre LeseEinstellungen signifikant ( $F(1, 125) = 12.693$ ;  $p = .001$ ), was hingegen nicht für ihre Fähigkeiten im übergreifenden Textverstehen zutrifft ( $F(1, 133) = 0.624$ ;  $p = .431$ ).

*Tabelle 3:* Multiple Regression zur Vorhersage der Fähigkeiten im empathischen Verstehen in Abhängigkeit von Textverstehen, LeseEinstellungen und Geschlecht

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4a	Modell 4b
Konstante					
TE	.21 (.009)**	.26 (.003)**	.28 (.001)**	.29 (.001)**	.47 (.000)**
LE		.16 (.056)	.10 (.264)	–	–
GE			.21 (.020)*	.20 (.015)*	.19 (.023)*
TE x GE				–	-.25 (.037)*
R <sup>2</sup> (korr.)	.036	.094	.125	.104	.127

*Anmerkung:* Empathisches Verstehen (EV) als Zielkriterium; Textverstehen (TE, mean-zentriert), LeseEinstellungen (LE, mean-zentriert), Geschlecht (GE; 1: weiblich, 0: männlich) und Interaktion von Geschlecht und Textverstehen (TE x GE) als Prädiktoren; gezeigt sind standardisierte Koeffizienten  $\beta$  (mit zugehörigen p-Werten), \*\*  $p \leq 0.01$ , \*  $p \leq 0.05$  (zweiseitige Testung).

Wie die Ergebnisse der Regressionen in Tabelle 3 verdeutlichen, tragen das übergreifende Textverständnis und das Geschlecht der Kinder in den jeweiligen Modellen signifikant zur Vorhersage ihrer Fähigkeiten im empathischen Textverstehen bei, was nicht durchweg für die LeseEinstellungen zutrifft. Darüber hinaus zeigen die Analysen, neben signifikanten Haupteffekten durch das Textverständnis und das Geschlecht der Kinder, einen signifikant negativen Moderationseffekt dieser Variablen. Den durchgeführten Analysen nach Hayes (2018) zufolge ist der Effekt signifikant für Jungen ( $B = .92$ ;  $p = .000$ ), nicht jedoch für Mädchen ( $B = .25$ ;  $p = .246$ ).

## 6 Diskussion

Die Befunde verdeutlichen, dass die Kinder die Valenzen der emotionalen Zustände der Figuren im Text im Laufe der Handlung im Durchschnitt recht gut einschätzten und damit substantielle Leistungen im empathischen Verstehen aufwiesen (Frage 1), wie es einige der vorgestellten Studien erwarten ließen (u.a. Diergarten & Nieding, 2016; Mouw et al., 2019). Über die bisherigen Erkenntnisse hinaus zeigten diese Befunde, dass es Kindern auch gelingt, Veränderungen in den Valenzen der Emotionen literarischer Figuren über eine Handlung hinweg zu erfassen. Dies bestärkt die Annahme, dass sie ein Situationsmodell entwickelten und mit dem Verlauf der Geschichte aktualisierten.

Zu der Frage, ob geschlechtsspezifische Unterschiede in der affektiven Perspektivenübernahme beim literarischen Textverstehen vorliegen (Frage 2), zeigten die Analysen einen Leistungsvorsprung der Mädchen. Die Befunde entsprechen damit den Ergebnissen von Schneider und Bertschi-Kaufmann (2007), nach denen Mädchen der vierten Klassenstufe höhere empathische Leseleistungen zeigten als ihre Klassenkameraden. Ebenso stimmen die vorliegenden Befunde mit den Ergebnissen zu Jugendlichen in neunten Klassen überein, in denen Mädchen eine höhere kognitive Fantasieempathie aufwiesen (Henschel & Roick, 2013). Eine Ursache dafür könnte sein, dass Mädchen seit frühen Phasen der Entwicklung einen Vorsprung in einzelnen Fähigkeiten zum Verständnis von Emotionen aufweisen (Fidalgo et al., 2018), die sie darin unterstützen, affektive Zustände von literarischen Figuren zu erfassen.

Die Ergebnisse zu dem Zusammenhang von LeseEinstellungen und empathischem Textverständnis (Frage 3) zeigten, in Übereinstimmung mit der Hypothese, dass Leseaktivitäten umso mehr geschätzt wurden, je höhere Leistungen die Kinder im empathischen Textverstehen aufwiesen. Diese Ergebnisse entsprechen den Befunden von Henschel und Roick (2013) und bestärken zudem die Annahme, dass das empathische Textverstehen, insbesondere das kognitive Hineinversetzen in die Gefühlslagen von literarischen Figuren, als vergnüglich erlebt wird und somit die LeseEinstellungen fördert (Heyne, 2014; Hurrelmann, 2011; Spinner, 2006).

Darüber hinaus verdeutlichten die Ergebnisse eine positive Korrelation zwischen dem empathischen Textverstehen der Kinder und ihrem Textverständnis (Frage 4), was auf der Grundlage vorgestellter Studien zum Lesen in vergleichbarer Höhe erwartet wurde (Bertschi-Kaufmann & Schneider, 2006; Bourg et al., 1993). Sie entsprachen hingegen nicht den Befunden von Henschel und Roick (2013), in denen ein solcher Zusammenhang bei Jugendlichen der neunten Klassenstufe nur in Bezug auf die emotionale Fantasieempathie vorlag. Ob dem gezeigten Zusammenhang in dieser Studie eine kausale Wirkung

zwischen den Variablen zugrunde liegt, bleibt in den vorliegenden Daten offen. Er könnte einerseits darauf zurückzuführen sein, dass gute Fähigkeiten im Textverstehen die Entwicklung ganzheitlicher Textrepräsentationen und somit das Verstehen der Perspektiven beschriebener Figuren im Text begünstigen, worauf die Ergebnisse hindeuteten: Textverstehen leistet darin – neben einem signifikanten Effekt durch die Geschlechtszugehörigkeit, der sich bei Mädchen und Jungen unterscheidet (Moderationseffekt) – einen starken Beitrag zur Vorhersage des empathischen Textverstehens. Andererseits könnte der Zusammenhang dadurch bedingt sein, dass das empathische Textverstehen, als Nachvollziehen der affektiven Perspektiven literarischer Figuren unter Einbezug eigenen Vorwissens, die Kinder unterstützt, Kohärenzlücken zu schließen und somit den Textinhalt besser zu verstehen, was der Annahme von Zwaan (1993) entspricht. Diese Annahme und der Befund, dass Jungen weniger Wissen zum Verständnis von Emotionen vorweisen (Fidalgo et al., 2018), welches das übergreifende Textverständnis wie auch das empathische Textverstehen unterstützt, könnten den gezeigten Moderationseffekt erklären.

Aus einer weiteren Perspektive wurde zudem erwartet, dass sich die Fähigkeiten im empathischen Textverstehen, vermittelt über positive Effekte auf die Einstellungen zum Lesen, förderlich auf das übergreifende Textverstehen auswirken, was sich in den Daten als Mediationseffekt zeigen sollte. Obwohl die Befunde auf signifikante Effekte des empathischen Verstehens auf das Textverstehen und, der Annahme von Spinner (2006) entsprechend, LeseEinstellungen hindeuteten, fielen der Effekt der LeseEinstellungen wie auch der gesamte indirekte Effekt auf das Textverstehen nicht signifikant aus. Dass sich die erwarteten indirekten Effekte nicht zeigten, könnte darauf zurückzuführen sein, dass die zu einem einzigen Messzeitpunkt erhobenen Daten keine geeignete Grundlage zur Untersuchung dieser Fragestellung bieten.

Als erster übergreifender Kritikpunkt dieser Studie ist daher zu nennen, dass sie, aufgrund ihres Designs, keine Hinweise auf kausale Effekte liefert. Um diese und die Zusammenwirkung der hier betrachteten Variablen zu untersuchen, wäre es aufschlussreich, empathisches Textverstehen, LeseEinstellungen und übergreifendes Textverständnis über mehrere Messzeitpunkte zu erfassen und dabei auch mögliche Einflussfaktoren in den Blick zu nehmen. Als solche sind v.a. die Gedächtniskapazitäten zu nennen, die nach bisherigen Befunden eng mit den in dieser Studie untersuchten Variablen zusammenhängen. Ein weiterer Kritikpunkt der Studie ist darin zu sehen, dass das eingesetzte Instrument zur Erfassung des Textverstehens vorab keiner Validierung unterzogen wurde. Um die gewonnenen Daten hinsichtlich ihrer Validität zu prüfen, wäre es nötig, ihre Zusammenhänge mit Messungen aus bewährten Tests zu validieren, was aufgrund der begrenzten Projektressourcen nicht möglich war. Obwohl die Analysen darauf hindeuteten, dass die Erfassung der Fähigkeiten im empathischen Textverstehen anhand des entwickelten Instruments gelang, wäre – als dritter kritischer Punkt der Studie – eine Validierung der damit erhobenen Daten im Hinblick auf ähnliche Maße wie auch weitere Schülermerkmale, u.a. die Formen von Fantasieempathie, wünschenswert. Hierfür liegen jedoch bislang kaum validierte Instrumente für die untersuchte Altersgruppe vor (Camp, 2019).

Trotz der genannten Kritikpunkte liefert die Studie Einblicke zum Stand der Fähigkeiten von Grundschulkindern, affektive Perspektiven von literarischen Figuren zu erfassen und somit erste Hinweise darauf, wie gut entsprechende Ziele in der Grundschulbildung erreicht werden. Vor allem aber bietet sie – durch die vorgestellten methodischen Zugänge – Ansatzpunkte für die zukünftige Erhebung und Untersuchung von empathischem Textverstehen wie auch des übergreifenden Textverständnisses unter der Berücksichti-

gung von Aspekten der Perspektivenübernahme. Zukünftige Erkenntnisse dazu – insbesondere auf der Basis validierter Instrumente und längsschnittlicher Studien zur Erfassung der hier untersuchten Merkmale bei Leseprozessen wie auch möglicher Einflussfaktoren – versprechen einerseits, neue Wege zur Förderung von empathischem Textverstehen und Lesefähigkeiten zu eröffnen. Andererseits lassen weiterführende Analysen zu diesen bislang wenig beachteten Merkmalen von Kindern – u.a. auch zu ihrer Fantasieempathie und Empathie in der Realität und deren wechselseitigem Zusammenhang – aufschlussreiche Hinweise auf ihre Bedeutung im Laufe individueller Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Heranwachsenden erwarten.

## Anmerkungen

- 1 Die Geschichte „Der verlorene Bettdeckenhöhlenleuchtzauberstab“ (Heyne & Lüth, 2018) entstand im Zuge des Projekts *ReAdventure*, in dem *Literarische Spaziergänge* für Kinder durchgeführt und der Test erprobt wurden. Darin verliert der Protagonist zu Beginn einen ihm bedeutsamen Gegenstand und begegnet auf der Suche nach diesem weiteren Figuren. Die räumlichen, konzeptionellen und emotionalen Perspektiven der Figuren kennzeichnen die Handlung, die an direkt begehbbaren Orten in Chemnitz spielt.
- 2 Als Emotionen treten bei den Figuren Ärger, Traurigkeit, Freude, Überraschung, Angst und Scham auf.
- 3 Die Musterlösungen wurden aus den Antworten von sieben erwachsenen Leser/inne/n ermittelt.

## Literatur

- Acredolo, Linda P. (1979). Laboratory versus home: The effect of environment on the 9-month-old infant's choice of spatial reference system. *Developmental Psychology*, 15 (6), 666-667. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.6.666>
- Bertschi-Kaufmann, Andrea & Schneider, Hansjakob (2006). Entwicklung von Lesefähigkeit: Massnahmen – Messungen – Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt „Lesen und Schreibkompetenzen fördern“. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (3), 393-424. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.3.4734>
- Bos, Wilfried, Hornberg, Sabine, Arnold, Karl-Heinz, Faust, Gabriele, Fried, Lilian, Lankes, Eva-Maria, Schwippert, Knut & Valtin, Renate (2007). IGLU 2006. Eine internationale Schulleistungsstudie der IEA. In Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert & Renate Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 11-20). Münster: Waxmann.
- Bourg, Tammy, Ridsen, Kirsten, Thompson, Shellie & Davis, Ellen C. (1993). The effects of an empathy-building strategy on 6th graders' causal inferencing in narrative text comprehension. *Poetics*, 22, 117-133. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(93\)90024-B](https://doi.org/10.1016/0304-422X(93)90024-B)
- Camp, Margret de la (2019). *Empathie und Leseverstehen: Kognitionspsychologische, neurowissenschaftliche und literaturwissenschaftliche Grundlagen einer Didaktik des empathischen Lesens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Chandler, Michael J. & Greenspan, Stephen (1972). Ersatz egocentrism: A reply to H. Borke. *Developmental Psychology*, 7 (2), 104-106. <https://doi.org/10.1037/h0033145>
- Diergarten, Anna K. & Nieding, Gerhild (2015). Children's and adults' ability to build online emotional inferences during comprehension of audiovisual and auditory texts. *Journal of Cognition and Development*, 16 (2), 381-406. <https://doi.org/10.1080/15248372.2013.848871>
- Diergarten, Anna K. & Nieding, Gerhild (2016). Online emotional inferences in written and auditory texts: A study with children and adults. *Reading and Writing*, 29 (7), 1383-1407. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9642-z>

- Fidalgo, Angel M., Tenenbaum, Harriet R. & Aznar, Ana (2018). Are there gender differences in emotion comprehension? Analysis of the Test of Emotion Comprehension. *Journal of Child and Family Studies*, 27 (4), 1065-1074. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0956-5>
- Goy, Martin, Valtin, Renate & Hussmann, Anke (2017). Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In Anke Hussmann, Heike Wendt, Wilfried Bos, Albert Bremerich-Vos, Daniel Kasper, Eva-Maria Lankes, Nele McElvany, Tobias C. Stubbe & Renate Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 143-175). Münster: Waxmann.
- Groß Ophoff, Jana, Isaac, Kevin, Hosenfeld, Ingmar & Eichler, Wolfgang (2008). Erfassung von Leseverständnis im Projekt VERA. In Bernhard Hofmann & Renate Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy. Tagungsband 2 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007* (S. 36-51). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Gygas, Pascal, Garnham, Alan & Oakhill, Jane (2004). Inferring characters' emotional states: Can readers infer specific emotions? *Language and Cognitive Processes*, 19 (5), 613-639. <https://doi.org/10.1080/01690960444000016>
- Hayes, Andrew F. (2018). *PROCESS Procedure for SPSS*. Verfügbar unter: <https://www.guilford.com/p/hayes3> [10. Dezember 2020].
- Heiler, Hanna (2021). *Erfassung der affektiven Perspektivenübernahme beim literarischen Lesen im Grundschulalter: Eine Studie zur Pilotierung des PÜLitometers*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Henschel, Sofie & Roick, Thorsten (2013). Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45 (2), 103-113. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000084>
- Heyne, Nora (2014). *Merkmale des Leseunterrichts im vierten Schuljahr im Fokus videobasierter Analysen. Empirische Erziehungswissenschaft: Bd. 48*. Münster: Waxmann.
- Heyne, Nora & Lüth, Petra (2018). *Der verlorene Bettdeckenhöhlenleuchtauberstab. Eine phantastische Geschichte*. Unveröffentlichtes Versuchsmaterial zur Untersuchung der Perspektivenübernahme beim Lesen (Druck anforderbar).
- Hurrelmann, Bettina (2002). Leseleistung – Lesekompetenz: Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 29 (176), 6-18.
- Hurrelmann, Bettina (2011). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung* (S. 18-28). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich: [Beschluss vom 15.10.2004]*. München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2013). *Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ – Primarbereich –: [Beschluss vom 04.03.2010]*. Auf Grundlage des Ländervergleichs 2011 überarbeiteter Entwurf in der Version vom 13. Februar 2013. Verfügbar unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> "KSM\_GS\_Deutsch\_Lesen\_2013-03-08\_Entwurfsfassung nach LV 2011.pdf" [11. September 2020].
- Lockl, Kathrin, Händel, Marion & Artelt, Cordula (2018). Kompetenztestung bei Grundschulkindern: Differenzielle Effekte unterschiedlicher Testbedingungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 50 (1), 33-43. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000183>
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2005). *Weiterentwicklung der Grundschule: Rahmenplan Grundschule: Teilrahmenplan Deutsch*. Grünstadt: Sommer. Verfügbar unter: [https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/\\_migrated/content\\_uploads/Teilrahmenplan\\_Deutsch\\_GS.pdf](https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Teilrahmenplan_Deutsch_GS.pdf) [11. September 2020].
- Mouw, Jolien M., van Leijenhorst, Linda, Saab, Nadira, Danel, Marleen S. & van den Broek, Paul (2019). Contributions of emotion understanding to narrative comprehension in children and adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 16 (1), 66-81. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1334548>

- Pons, Francisco, Harris, Paul L. & Rosnay, Marc de (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Roberts, William & Strayer, Janet (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67 (2), 449-470. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01745.x>
- Schneider, Hansjakob & Bertschi-Kaufmann, Andrea (2006). Lese- und Schreibkompetenzen fördern: Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Didaktik Deutsch*, 12 (20), 30-51.
- Schneider, Hansjakob & Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007). Selbstgestaltete Lektüre oder angeleitetes Lesetraining? Zu den Effekten zweier Methoden der Leseförderung. *Bulletin VALS-ASLA*, (86), 29-52.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Grundlagen. In Kaspar H. Spinner (Hrsg.), *Lehrer-Bücherei Grundschule. Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren: Grundlagen und Unterrichtsmodelle für die 1.-4. Klasse* (2. Aufl., S. 7-34). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Spinner, Kaspar H. (2016). Empathie beim literarischen Lesen und ihre Bedeutung für einen bildungsorientierten Literaturunterricht. In Jörn Brüggemann, Mark-Georg Dehrmann & Jan Standke (Hrsg.), *Literarizität: Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft* (S. 187-200). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Steins, Gisela & Wicklund, Robert A. (1993). Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. *Psychologische Rundschau*, 44 (4), 226-239.
- Tyler, Ralph W. (1971). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Westby, Carol & Robinson, Lee (2014). A developmental perspective for promoting theory of mind. *Topics in Language Disorders*, 34 (4), 362-382. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000035>
- Zwaan, Rolf A. (1993). *Aspects of literary comprehension: A cognitive approach*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/upal.29>