

# Wie verstehen Kinder Geschichten?

Ein Gespräch mit Prof. Dr. Gerhild Nieding\*

**Frau Professor Nieding, Sie sind Entwicklungspsychologin und forschen zum Textverstehen von Kindern. Was machen Kinder anders als Erwachsene? Welche Gemeinsamkeiten gibt es?**

Unsere Forschung hat gezeigt, dass Kinder zumindest bereits ab dem Vorschulalter Situationsmodelle während der Rezeption von Texten aufbauen. Das heißt, das, was Kinder sich aus einem Text rekonstruieren, geht über den eigentlichen Text hinaus (s. blauer Kasten). Diese Repräsentationen können, ebenso wie bei Erwachsenen, bildhaft sein. Wenn wir z. B. etwas über einen Vogel lesen oder hören, kann im Situationsmodell eine Vorstellung über die Form eines fliegenden Vogels entstehen, auch wenn darüber gar nichts gesagt wird (s. Abb. 1-3). Das sind Gemeinsamkeiten.

Ein zentraler Unterschied ist, dass Kinder bis in die Grundschulzeit dazu neigen, den genauen Wortlaut zu fokussieren, die sogenannte »Textoberfläche«. Junge Kinder bemerken

häufig rasch, wenn etwa eine wiederholt vorgelesene Geschichte andere Worte, Satzstellungen oder Auslassungen enthält, was ein Erwachsener eher nicht bemerken würde. Erwachsene hingegen vergessen den Wortlaut schneller und fokussieren eher auf das Situationsmodell, also auf das Wesentliche eines Textes. Die Ergebnisse unserer Untersuchungen zeigen auch, dass Kinder dazu tendieren, im Text nicht erwähnte Sachverhalte »überzurepräsentieren«. Sie machen sich z. B. häufig eine Vorstellung darüber, wie ein Text weitergehen könnte. Erwachsene verzichten eher auf solche Antizipationen, um den Inhalt möglichst »sparsam« zu repräsentieren, da unsere kognitiven Kapazitäten ja auch nur begrenzt sind und wir damit »haushalten« müssen.

**Was sind die Schritte bei der Entwicklung des Textverstehens bei Kindern?**

Zahlreiche entwicklungspsychologische Studien zeigen, dass Kinder

bereits sehr früh über Ereignisschemata bzw. Scripts verfügen. Das sind typisierte Verallgemeinerungen konkret erfahrener Sequenzen von Teilereignissen. Ein konkretes Beispiel: das »Kindergeburtstagschema« beinhaltet typische Abläufe bei Kindergeburtstagen. Die Gäste kommen, Geschenke werden überreicht, es gibt Kuchen etc. Diese Schemata werden im Verlauf der Entwicklung immer differenzierter, und es können zunehmend Protagonisten einbezogen werden. Allerdings enthalten die verstandenen Verlaufsstrukturen noch kaum Komplikationen und Zielerreichungsversuche der Protagonisten, d. h. die Elemente, die Geschichten ausmachen.

In der nächsten Phase werden auch narrativ veränderte Ereignisse verstanden, die Abweichungen von diesem Schema beinhalten können. Hierzu zählen ungewöhnliche Handlungen und Handlungsfolgen, und schließlich können komplexere »Problem-Resolution«-Strukturen



© Joachim Loders/pixelio



© Kurt F. Dommik/pixelio



© Xenia Kehlert/pixelio

Abb. 1-3: Welches Bild entsteht in Ihrem Kopf, wenn Sie das Kinderlied »Kommt ein Vogel geflogen« hören? Eine Taube oder ein Storch? Auch Kinder stellen sich oft einen bestimmten Vogel vor und bauen eine kleine Welt darum, das Situationsmodell (hier: mit Wind, Regen und Schmetterling)



© Juliane/pixelio

Abb. 4: Kinder lernen zuerst, wie ein Geburtstag verläuft. Später verstehen sie Geschichten, in denen von der Abfolge »Gäste kommen, Geschenke, Kuchen, Spiele« abgewichen wird.

realisiert werden, in denen wiederkehrende Zielerreichungsversuche thematisiert werden (s. Abb. 4). Auf das »Kindergeburtstag«-Beispiel bezogen hieße das z. B., das Geburtstagskind freut sich aufs Fest und wird enttäuscht, weil alle anscheinend den Geburtstag vergessen haben – dann kommt die Überraschungsparty. Oder: Ein geladenes Kind hat das Geschenk zu Hause vergessen – was kann es nun tun?

**Das heißt, es entwickelt sich ein Verständnis für komplexe Geschichten, in denen das Ziel nicht**

**auf direktem Weg erreicht wird. – Was verstehen Sie eigentlich unter einem Text?**

Ein Text kann geschrieben vorliegen, aber auch nicht geschriebene, aber schreibbare Sprachinformationen enthalten wie in auditiven (erzählten) Texten oder »audiovisuellen« Texten (z. B. Filme). Von einem Text spricht man, wenn eine zusammenhängende Struktur vorliegt, d. h. ein autonomes und in bestimmter Hinsicht geschlossenes System von Zeichen, die Elemente des Textes sind. Damit ist allen Texten gemeinsam, dass sie ein zusammenhängendes Ganzes bilden.

**Was ändert sich, wenn bewegte Bilder hinzukommen?**

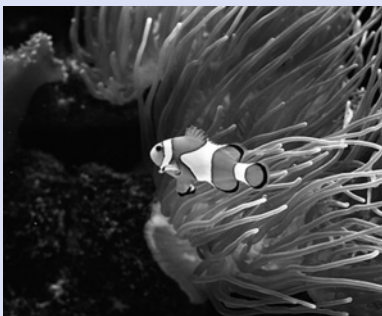
Insgesamt scheinen Filme und Bilder den Aufbau von Situationsmodellen speziell bei Vorschulkindern im Vergleich zu Hörbüchern zu erleichtern. Im Verlauf der weiteren Entwicklung kehrt sich das um, und schriftliche Texte werden zunehmend wichtiger. Das bedeutet nicht, dass Filme für die jüngeren Kinder »einfach« zu verstehen sind – was, nebenbei bemerkt, auch für Erwachsene gilt. Filmver-

stehen erfordert eine wichtige grundlegende Teilkomponente von Medienkompetenz, die wir mit »medialer Zeichenkompetenz« bezeichnen. Dazu zählt das Wissen darüber, dass Filme etwas anderes »repräsentieren« und später das Wissen über die Regeln konventioneller Filmmontage, d. h. der Art und Weise, wie Filme geschnitten sind. Dieses Wissen ist uns nicht in die Wiege gelegt, vielmehr müssen wir es im Verlauf der Kindheit erst erwerben.

In unseren Studien führen wir auch Vergleiche zwischen dem Textverstehen von Film, Hörtexten und schriftlichen Texten durch. In solchen Experimenten werden Kindern unterschiedlichen Alters und Erwachsenen Texte mittels Computer präsentiert und wir erfassen Aspekte des Textverstehens mittels spielerischer Aufgaben, die während der Präsentation zu erledigen sind. Es zeigt sich, dass Kinder bei allen Film-, Hör- und Schrifttexten erstaunlich ähnliche Schlussfolgerungen ziehen. Dazu gehört z. B., dass sie Schlüsse über die Emotionen und übergeordneten Ziele von Hauptakteuren in Geschichten ziehen.

**Wie kommt ein Text in unseren Kopf?**

Wenn wir einen Text lesen oder hören, wird das Rezipierte – ohne dass uns das bewusst wird – auf 3 Ebenen im Gehirn repräsentiert: Zunächst müssen die Wörter und Sätze der Textbasis rekonstruiert werden (»Textoberfläche«, »propositionale Ebene«), damit schließlich die »Welt im Kopf« entstehen kann, das sogenannte »Situationsmodell«. »Kopfkino« entsteht dann, wenn beim Textverstehen reichhaltige Situationsmodelle entstehen. Diese kommen zustande, weil wir Elemente aus dem Text herausnehmen und zwischen ihnen inhaltliche Zusammenhänge konstruieren. Dabei hilft uns unsere Erfahrung und unser Weltwissen – je mehr wir davon haben, desto mehr Lücken im Text können wir auffüllen. Bei fast allen Texten denken wir uns etwas dazu, denn nur selten ist der Text im Kopf mit der Textbasis identisch (das ist z. B. bei Computersprachen der Fall). Dabei werden nicht nur kognitive Wissensbestände aktiviert, sondern auch emotionale und körperbezogene Erfahrungen (s. Abb. unten).



© Christian v.R./pixelio



© s.media/pixelio

Welche Geschichte fällt Ihnen bei diesem Clownfisch (Abb. li.) ein? Möglicherweise erinnern Sie sich an Emotionen, die der Film *Findet Nemo* (Disney) geweckt hat (Abb. Mitte) oder Sie denken an eigene Erfahrungen beim Tauchen (Abb. re.)

### **Wie entwickelt sich Textverstehen?**

Textverstehen ist ein aktiver, konstruktiver Prozess, der viele Kompetenzen und Vorwissen voraussetzt. Bis zum Erwachsenenalter entwickelt und verfeinert sich das Textverstehen immer mehr: weil unsere Sprach- und Lesefertigkeiten zunehmen und weil wir mehr Erfahrung und Weltwissen gesammelt haben. Ein Text kann komplett unverständlich bleiben. Das passiert dann, wenn es dem Rezipienten nicht möglich ist, die Zusammenhänge zu rekonstruieren, wenn es ihm an Vorwissen fehlt oder wenn der Text selbst »schlecht gemacht« ist, d. h. es ihm an Kohärenz mangelt.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive sind Menschen besonders empfänglich für Geschichten, in denen handelnde Personen beschrieben werden. Die Intentionen und Handlungen von ProtagonistInnen werden beim Textverstehen bevorzugt verfolgt. Wenn wir »den Weg des Helden« in einem Text rekonstruieren, kann viel von der Textbasis verloren gehen. Dies ist ein Grund, weswegen schon junge Kinder Texte verstehen können, die historische oder Fantasiewelten entwerfen: Sie haben das zugrundeliegende Prinzip verstanden.

**Das heißt, für die Jüngeren ist insbesondere bedeutsam zu verstehen, was die Figuren wollen und was sie fühlen. Sie beschreiben, dass genau dies die wichtigste sozial-kognitive Aufgabe in den ersten 4 bis 5 Lebensjahren ist: Sich und andere Personen als bewusst und zielgerichtet Handelnde zu verstehen. Kinder lernen, andere immer besser einzuschätzen, um sich ihr Handeln zu erklären und vorauszusagen. – Wie können professionelle Textproduzenten Vorschulkinder darin mit Geschichten unterstützen?**

Man geht davon aus, dass das von Ihnen angesprochene Wissen, welches in der Literatur mit der »Theorie des Geistes« bezeichnet wird, generell durch Geschichten sehr gefördert wird. Es ist demnach wahrscheinlich, dass Kinder ihr Wissen um die Intentionalität von Personen auch über die Intentionalität von Protagonisten in Geschichten erwerben. Ein Meilenstein dieser »Theorie des Geistes«

stellt beispielsweise das Verständnis dafür dar, dass man sich täuschen kann, also Vorstellungen über einen Sachverhalt haben kann, die von der Realität abweichen. Dies lernen Kinder im Alter von 3 bis 4 Jahren. Auch hierbei helfen Geschichten, die solche Strukturen enthalten, sehr maßgeblich wie etwa beim Märchen *Der Hase und der Igel*. Dabei lernen Kinder auch, wie man mit Erzählungen andere Menschen manipuliert, sie beschwätzt, täuscht, wie man ihnen schmeichelt, das erreicht, was man erreichen will, ohne mit den Menschen, die man liebt, in Konfrontation zu geraten (s. Abb. 5 und 6).

Ich denke, professionelle Textproduzenten können Vorschulkinder in vielfacher Weise unterstützen. Sie können zum einen solche Strukturen realisieren, die sich in der »Zone der nächsten Entwicklung« befinden, d. h. das, was Kinder noch nicht gemeistert haben, aber wo sie kurz davor stehen. Zum anderen halte ich die Verwendung einer Vielzahl von

medialen Zeichensystemen für förderlich, da sie die »mediale Zeichenkompetenz« stärkt, die sich in unserer Forschung als sehr förderlich für den Erwerb von Inhalten durch mediale Texte (Film, Hörbuch, Hypertext etc.) erwies. In der Literatur haben sich für die kleineren Kinder auch Wiederholungen und die Verwendung redundanter Texte (z. B. Bild und Ton enthalten dieselbe Information) als förderlich erwiesen, sofern sich der Inhalt in der besagten »Zone« befindet, also innerhalb des nächsten Entwicklungsschrittes.

Es ist meines Erachtens schwer, Erkenntnisse zur Entwicklung des Textverstehens auf Empfehlungen zur Gestaltung von Geschichten »herunterzubrechen«. Es kommt auf die künstlerischen, kreativen und sicherlich auch intuitiven Fähigkeiten des Geschichtenerzählens an, von der unsere Kinder ja in vielerlei Hinsicht profitieren. ■

\* Gekürzte Fassung eines Gesprächs zwischen Prof. Dr. Gerhild Nieding und Dr. Elke Schlote (IZI).



Gerhild Nieding, Dr. phil., ist Professorin für Entwicklungspsychologie an der Universität Würzburg.