

## **MIT WIRKLICHKEIT UMGEHEN LERNEN WIE PRIMARSTUFENSCHÜLER\*INNEN FIKTION WAHRNEHMEN**

---

Lisa König  
Pädagogische Hochschule Freiburg | [lisa.koenig@ph-freiburg.de](mailto:lisa.koenig@ph-freiburg.de)

### **ABSTRACT**

Wie nehmen Kinder literarische Wirklichkeiten wahr? Woran erkennen sie zentrale Gestaltungsmechanismen des Literarischen und wie unterscheiden sie Fiktion von Realität? Auch wenn bereits junge Schülerinnen und Schüler von Phänomenen der Fiktion umgeben sind, stellen Untersuchungen zu ihrem konkreten Wahrnehmungs- und Konstruktionsprozess noch eine Seltenheit dar. Im Rahmen dieses Beitrags wird daher die Bedeutsamkeit der Fiktionswahrnehmung im kindlichen literarischen Verstehensprozess herausgearbeitet sowie der Umgang mit fiktionalen Strukturen anhand der Ergebnisse des empirischen Forschungsprojekts *Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens* (vgl. König 2020) dargestellt. Hierzu wird zum einen ein Modell kindlichen Fiktionsverstehens vorgestellt, anhand dessen sich die Auseinandersetzung mit Fiktivität und Fiktionalität beschreiben und im literarischen Verstehensprozess verorten lässt; zum anderen werden konkrete Wahrnehmungsprozesse von Primarstufenschülerinnen und -schülern hinsichtlich ihrer Wahrnehmungsstrukturen analysiert.

### **SCHLAGWÖRTER**

— FIKTIONSVERSTEHEN — FIKTIONSWAHRNEHMUNG — LITERARISCHE KOMPETENZEN — EMPIRISCHE BILDUNGSFORSCHUNG — PRIMARSTUFE

**Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011**

**Copyright** Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

## ABSTRACT (ENGLISH)

### Learning to deal with reality. How primary-school students perceive fiction

How do children perceive literary realities? How do they recognize the central mechanisms of literature and how do they distinguish between fiction and reality? Even though young students are already surrounded by phenomena of fiction, empirical studies about their perception and construction processes are still a rarity. The focus of this contribution is on perceiving fiction and handling fictional structures, on the basis of the results of the empirical research project *Fictional Perception as a Basis for Literary Understanding* (König 2020). On the one hand, a model of children's understanding of fiction is presented, so that the examination of fiction and fictionality can be described as part of the literary process of understanding; on the other hand, particular perceptual processes by primary-school pupils are analyzed with regard to their perceptual structures.

## KEYWORDS

— FICTIONAL UNDERSTANDING — FICTIONAL PERCEPTION — LITERARY UNDERSTANDING — EMPIRICAL RESEARCH — PRIMARY SCHOOL

## 1 — EINLEITUNG

Das Spiel von Fiktion und Wirklichkeit umgibt Kinder sowohl in literarischen als auch gesamtgesellschaftlichen Kontexten bereits von klein auf: Durch literarische Sozialisationserfahrungen – wie dem Vorlesen von Bilderbüchern, der Rezeption von Hörmedien, dem Ansehen von Filmen oder dem Erkunden digitaler Spielwelten – kommen schon Kleinkinder in Kontakt mit erdachten Narrationen und den hierin konstruierten Welten (vgl. Nickel-Bacon 2003; Büker 2006). Der bewusste Umgang mit Fiktion als „ureigenste Eigenschaft“ (u.a. Keller 1980, 7f.) narrativer Gegenstände oder als „zentrale[s] Charakteristikum von Literatur“ (Spinner 2015, 191) beeinflusst dabei sowohl die kindliche Wirklichkeitserschließung als auch den Erwerb literarischen Verstehens. Untersuchungen dazu, wie diese Verstehensprozesse jedoch insbesondere bei Kindern, die noch am Anfang ihrer literarischen Enkulturation stehen, ablaufen und wie beispielsweise Primarstufenlernende mit Geschichten als fiktionallisierten Wirklichkeiten umgehen, stellen bislang allerdings eher die Ausnahme als die Regel dar (vgl. Ritter 2019, 129).

Dieses Desiderat aufgreifend wurde innerhalb des empirischen Forschungsprojekts *Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens* (vgl. König 2020) der Umgang von Primarstufenschülerinnen und -schülern mit fiktionalen Gestaltungsstrukturen literarischer Gegenstände näher untersucht und ihrem literarischen Verstehensprozess in Gänze gegenübergestellt (vgl. als Referenztheorien Zipfel 2001; Boelmann / König 2021). Im Rahmen des Projekts konnte ein Modell kindlichen Fiktionsverstehens entwickelt und empirisch durch qualitativ-quantifizierenden Methoden (Erhebung: qualitative Leitfadeninterviews; Auswertung: qualitativ inhaltsanalytisch, quantifizierend) überprüft werden, durch welches sich der Verstehensprozess in den drei Verstehensbereichen der *Fiktionswahrnehmung*, *-gestaltung* und *-vorstellung* abbilden und im literarischen Verstehensprozess der Lernenden verorten lässt. Mithilfe dessen werden im vorliegenden Beitrag die Wahrnehmungsfähigkeiten von Primarstufenschülerinnen und -schülern genauer in den Blick genommen und der Umgang mit Fiktion und Wirklichkeit anhand der empirischen Forschungsergebnisse näher kontextualisiert.

## 2 — FIKTIONSWAHRNEHMUNG ALS HERAUSFORDERUNG IM KINDLICHEN VERSTEHENSPROZESS

Mit literarischen Wirklichkeiten umzugehen, stellt Rezipientinnen und Rezipienten aller Altersstufen vor eine nicht zu unterschätzende Herausforderung in ihrem literarischen Verstehensprozess: Zum einen müssen Leserinnen und Leser zunächst verstehen, dass die in literarischen Gegenständen<sup>1</sup> beschriebenen Welten, Vorgänge und Figuren nicht der Realität entsprechen, sondern als fiktionale Träger der Realität lediglich entlehnt sein können. Diese können zwar Ähnlichkeiten zu realen Orten, Geschehnissen oder Menschen aufweisen, dennoch bilden sie diese nicht konkret ab, sondern existieren in ihrer eigenen Bezugswelt des Literarischen und nicht in der Wirklichkeit des Rezipierenden (vgl. Iser 1971; Weinrich 1971). Selbst eine an einer realen Person orientierte literarische Figur wird nie die reale Person mit all ihren Er-

<sup>1</sup> Dem hier vorgestellten Projekt lag ein weiter Text- bzw. Literaturbegriff im Sinne der Rezeptionsästhetik zugrunde, der davon ausgeht, dass sich Narrationen nicht nur in Büchern, sondern unabhängig von ihrer medialen Tradierung in unserer Gesellschaft finden und damit die literarische Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen prägen. Im Folgenden werden diese Narrationen als literarische Gegenstände bezeichnet. Für nähere Erläuterungen vergleiche hierzu die Diskussion in Boelmann / König (2021, 16f.).

fahrungen, Erlebnissen und Geschichten sein, sondern nur eine literarische Verarbeitung dieser mit eigenen Erfahrungen, Erlebnissen und Geschichten. Die grundsätzliche Anerkennung des Fiktionalitätsvertrags (vgl. Searle 1969 in Bezug auf Coleridge 1817) und die damit verbundene Akzeptanz der Erfundenheit eines literarischen Gegenstandes stellt somit die erste Herausforderung im Umgang mit Fiktion und Wirklichkeit dar.

Neben der grundsätzlichen Wahrnehmung erfordert die Verarbeitung fiktionaler Welten von ihren Rezipientinnen und Rezipienten jedoch auch die Anbindung von Phänomenen der Fiktion an konkrete Stellen im literarischen Gegenstand, an dem sich die Fiktivität einer Geschichte manifestiert (vgl. u.a. Fludernik 2015; Genette 1992; Zipfel 2001). Dies können u.a. Figuren und ihre Merkmale, bestimmte Orte oder Handlungen sein, die als so weit von der eigenen Realität entfernt wahrgenommen werden, dass diese nur in der literarischen Welt funktionieren könnten. In Geschichten, die deutlich von der Realität abweichen, gelingt eine solche Zuschreibung leichter als in Erzählungen, die sich stark an der Wirklichkeit orientieren und real Existierendes in die literarische Welt transferieren: Die Drachendame Saphira aus der *Eragon*-Erzählung (Paolini 2002) ist aufgrund ihrer Zuschreibung als Fabelwesen leichter als von der Wirklichkeit abweichend zu erkennen als die Hühner von Sprotte aus *Die Wilden Hühner* (Funke 1993); Bruchtal oder auch das Auenland Tolkiens (1954 / 1980) grenzen sich hingegen stärker von der realen Wirklichkeit ab als das Berlin aus *Emil und die Detektive* (Kästner 1929); die Grenzen zwischen Fiktion und Wirklichkeit werden also unterschiedlich deutlich markiert.

Sowohl die grundlegende Einsicht in die Fiktionalität von literarischen Gegenständen als auch die konkrete Wahrnehmung von Phänomenen der Fiktion erfordert von kindlichen, aber auch älteren bzw. erfahreneren Rezipientinnen und Rezipienten, dass sie sich sowohl in einer literarischen Welt orientieren und zentrale Gestaltungselemente identifizieren können, die sich auf das Spiel von Fiktion und Wirklichkeit zurückführen lassen. Dass die Fähigkeit hierzu ein grundlegender Bestandteil des literarischen Verstehensprozesses ist und auch eine Grundlage für diesen darstellt, gilt als unbestrittener Konsens der literaturdidaktischen Forschung (vgl. u. a. Büker 2006, 124; Krahl 2013, 264f.; Leubner / Saupe 2009, 96.; Waldt 2003, 103; Wildemann / Vach 2013, 39). Die Frage, wie dieser bewusste Umgang erlernt werden könnte und wie Kinder am Beginn ihres literarischen Verstehens diesbezüglich unterstützt werden müssen, wird in den aktuellen Abhandlungen zum literarischen Verstehensprozess jedoch auf unterschiedliche Art und Weise beantwortet.

In den meisten Ausführungen wird das Fiktionsverstehen – wie beispielsweise bereits bei Hurrelmann (1982) oder auch in jüngeren Beiträgen wie von Büker (2006), Spinner (2006; 2007; 2016), Wildemann und Vach (2013) sowie Waldt (2003) – **als zentraler Bestandteil** des literarischen Verstehensprozesses definiert, da Kinder im Umgang mit Literatur unweigerlich mit fiktionalen Strukturen und fiktiven Handlungsträgern konfrontiert werden und sich daher mit Phänomenen der Fiktion beschäftigen müssen. Eine Operationalisierung dieser ‚Zentralität‘ wird anschließend in Anlehnung an diese grundsätzliche Überlegung entweder als *literarischer Bildungsaspekt* (vgl. Boelmann / Klossek 2013; Boelmann / König 2021), als **literarische Teil-**

**kompetenz** (vgl. Krahl in Schilcher / Pissarek 2013) oder aber als *Inhalt einer übergreifenden Kompetenz* vorgenommen, die entweder zur Erschließung der Handlung (vgl. u.a. Frederking et al. 2009) oder der Figuren (vgl. Stark 2012; 2017) eines literarischen Textes wichtig ist. Im Gegensatz dazu entwickelten Schreier und Groeben (vgl. Schreier / Groeben 2002) bereits zu Beginn der 2000er-Jahre ein Modell zur Abbildung kognitiver Vorgänge, die bei Jugendlichen während der Rezeption von Fernsehserien hinsichtlich der Unterscheidung von Fiktion und Wirklichkeit auftraten (vgl. u.a. Schreier / Groeben / Nickel-Bacon 2000; Schreier / Groeben 2002). Im Zuge dessen rückte vermehrt eine **mediendidaktische Auseinandersetzung** mit Phänomenen von Fiktion ins Zentrum, da diese nicht nur in printbasierten Gegenständen, sondern ebenso in anderweitig medial vermittelten Geschichten zu finden sind (vgl. ebd.).

Wenngleich die Bedeutung des kindlichen Fiktionsverstehens folglich im Rahmen literatur- und mediendidaktischer Forschung immer wieder in den Mittelpunkt teilempirischer und hermeneutischer Untersuchungen gestellt wurde, fehlt in all diesen Studien eine konkrete Operationalisierung dessen, wie Kinder und Jugendliche Fiktion von Wirklichkeit unterscheiden und welche literarischen Verstehensprozesse dabei eine Rolle spielen. Vielmehr gilt das Fiktionsverstehen in Anlehnung an die kindliche Wirklichkeitserschließung als eine sich störungsfrei entwickelnde Fähigkeit, die Kinder in Interaktion mit ihrer subjektiven Lebenswelt selbstständig ausprägen. Diese Annahme dominiert dabei – zumeist in Kombination mit der Voraussetzung von kindlichen, reflektierten Vorerfahrungen im Umgang mit Fiktion – als „stummes Wissen“ (Iser 1991, 18) den Forschungsdiskurs zu literarischen Verstehensprozessen, sodass das Fiktionsverstehen zwar als grundlegend angesehen wird, die dazugehörigen Aushandlungsprozesse und Vorstellungsbilder allerdings kaum erforscht sind. Vor dem Hintergrund der Allgegenwärtigkeit von Phänomenen der Fiktion in literarischen Erzeugnissen (vgl. Keller 1980; Schmidt 1980) erweist sich das Fehlen einer konkreten Operationalisierung als besonders problematisch, da – insbesondere in schulischen Vermittlungskontexten – weder eine Aussage darüber getroffen werden kann, was ein Kind im Umgang mit Fiktion und Wirklichkeit bereits verstanden hat, noch darüber, wie es bei Verstehensschwierigkeiten explizit in seinem Verstehensprozess gefördert werden kann. In diesem Kontext wird zumeist lediglich auf die Anbahnung eines kindlichen Fiktionsverstehens anhand der Thematisierung des Fiktionalitätsvertrages (vgl. Coleridge 1817 oder u.a. Hamburger 1977; Landwehr 1975; Walton 1990) hingewiesen, der jedoch – unabhängig davon, dass auch über diesen Ansatz keine Aussagen über den zugrundeliegenden Verstehensprozess getroffen werden können – insbesondere für junge Rezipientinnen und Rezipienten, äußerst voraussetzungsreich ist, da bereits ein grundlegendes Verständnis von Fiktion ausgeprägt sein muss. Für Schülerinnen und Schüler, die bereits ein solches grundlegendes Verständnis besitzen, kann eine unterrichtliche Einbettung des Fiktionalitätsvertrages durchaus sinnvoll sein; Lernende ohne dieses Verständnis zeigen sich hiervon allerdings zumeist überfordert.

Möchte man folglich verstehen, wie Kinder mit Fiktion und Wirklichkeit umgehen und wie sie dieses Spannungsfeldes im Rahmen ihres literarischen Verstehensprozesses einbetten, ist zweierlei erforderlich: Zum einen gilt es die Dominanz des „stummen Wissens“ zu überwinden und das kindliche Fiktionsverstehen nicht weiterhin als sich

störungsfrei entwickelnde Fähigkeit anzunehmen, die sich selbstständig in Interaktion mit literarischen Gegenständen ausprägt, dafür sind Phänomene der Fiktion zu komplex. Zum anderen erscheint insbesondere vor dem Hintergrund von jungen bzw. unerfahrenen Rezipientinnen und Rezipienten eine unterrichtspraktische Ablösung des Fiktionalitätsvertrags sinnvoll, da dieser eine grundlegende Akzeptanz im Umgang mit Fiktion und Wirklichkeit voraussetzt, von der nicht ohne Weiteres ausgegangen werden kann.

Eine mögliche Lösung für die Konkretisierung kindlichen Fiktionsverstehens bildet ein Zusammenschluss von narratologischer und ontologischer Fiktionstheorie<sup>2</sup>:

**Narratologische Fiktionstheorien** definieren Fiktion als eines der konstituierenden Merkmale von Geschichten, die sich in konkreten Textstrukturen äußert, die wiederum bei genauer Wahrnehmung durch Rezipientinnen und Rezipienten erkannt werden können (vgl. Fludernik 2015; Zipfel 2001). Durch die Wahrnehmung fiktionsanzeigender Textstrukturen könnte so auf die Fiktionalität des Werkes geschlossen und seine Wirklichkeitsnähe oder -ferne festgestellt werden; was wiederum bei der Zuordnung eines literarischen Gegenstandes als fiktional oder non-fiktional und damit der Konstruktion von Wirklichkeit helfen kann (vgl. u.a. Genette 1992; Blume 2004). Je nachdem, wie deutlich die fiktionsanzeigenden Strukturen in einem literarischen Text markiert sind – zumeist wird zwischen deutlich wahrnehmbaren Fiktionsignalen und komplexeren Fiktionsindizien unterschieden (vgl. Zipfel 2001) –, kann ein Gegenstand schwerer oder leichter als fiktional wahrgenommen werden. Im Gegensatz zur ausschließlichen Akzeptanz des Fiktionalitätsvertrags werden Rezipientinnen und Rezipienten anhand eines narratologischen Ansatzes dazu befähigt, selbst fiktionsanzeigende Strukturen zu erkennen und diese als Stütze für ihre Unterscheidung von Fiktion und Wirklichkeit heranzuziehen.

**Ontologische Fiktionstheorien** nehmen indessen stärker die Vorstellungen eines Individuums, was als fiktiv bzw. fiktional erkannt werden kann, in den Blick (vgl. Reicher 2014, 160 f.). Fiktion gilt als ein sich wandelndes Konstrukt, das im Sinne der „Possible World Theory“ (vgl. u.a. Lewis 1986; Ryan 1991) nicht über den tatsächlichen Wirklichkeits-, sondern nur über einen wahrscheinlichen Möglichkeitsanspruch einer beschriebenen Welt oder Figur Auskunft gibt. Dabei werden u.a. Vorstellungen von Rezipientinnen und Rezipienten aufgegriffen, die zwar zwischen einer literarischen Welt und ihrer tatsächlichen Wirklichkeit Ähnlichkeiten und auch Unterschiede erkennen, sich jedoch ebenso vorstellen können, dass eine ähnliche Welt wie die literarische Äquivalente in der Wirklichkeit hat (vgl. Fuhrmann 1975, 519; Goodman 1965, 3). Aus ontologischer Perspektive bestehen demnach keine starren Grenzen zwischen dem, was wirklich ist und was nicht, sodass die individuellen Vorstellungen von Kindern in den Abwägungsprozess von Fiktion und Wirklichkeit einbezogen werden können und in Reflexions- und Analyseprozessen gleichberechtigt nebeneinanderstehen – solange diese plausibel am literarischen Gegenstand belegt werden können.

<sup>2</sup> Für die konkrete Analyse von kindlichen Konstruktionsmustern im Umgang mit Fiktion hat sich gezeigt, dass in Einzelfällen ebenso fiktionstheoretische Ansätze von Fiktion als Make-Believe (vgl. u.a. Walton 1990; Gerrig 1993), als Nicht-Wahres (vgl. u.a. Gabriel 1974; Werner 2014) oder als fingierte Behauptung (vgl. u.a. Searle 1969; Onea 2014) nützlich sein können. Für die grundsätzliche Untersuchung des Verstehensprozesses bieten narratologische und ontologische Theorien jedoch ein Rahmensystem, in denen die grundsätzliche Auseinandersetzung mit Fiktion klarer erfasst und für die schulpraktische Vermittlung nutzbar gemacht werden können.

### 3 — WAHRNEHMUNG, GESTALTUNG, VORSTELLUNG – EIN MODELL KINDLICHEN FIKTIONSVERSTEHENS

Einem narratologischen und ontologischen Ansatz folgend, wurde im Rahmen des Forschungsprojekts *Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens* ein Modell kindlichen Fiktionsverstehens entwickelt und empirisch erprobt, dass sowohl die Auseinandersetzung mit fiktionsanzeigenden Gegenstandsstrukturen als auch den eigenen Vorstellungskonzepten einbezieht.

#### 3.1 — HINTERGRUND UND DESIGN DES FORSCHUNGSPROJEKTS

Das Forschungsprojekt zielte darauf ab, die Fiktionsverstehensprozesse von Grundschülerinnen und Grundschulern qualitativ näher zu untersuchen, um Aussagen sowohl über deren Umgang mit Fiktion als auch den Zusammenhang von Fiktionsverstehen und literarischen Grundkompetenzen treffen zu können. Hierzu wurden im Schuljahr 2017 / 2018 sechzig Drittklässlerinnen und Drittklässler an zwei Grundschulen des Großraums Stuttgart mithilfe qualitativer Leitfadeninterviews (vgl. Häder 2010; Misoch 2015; Nohl 2012) bezüglich ihres Fiktions- und literarischen Verstehens befragt. Eine Schule lag im Stuttgarter Brennpunkt, die zweite im ländlichen Raum eines Vororts. Die Interviews wurden im Anschluss an die Einzelerhebungen vollumfänglich transkribiert und qualitativ inhaltsanalytisch sowie quantifizierend kategoriegestützt ausgewertet (vgl. Mayring 2016; Kuckartz 2012). Um die Verstehensprozesse der Kinder konkret zu erfassen, setzten sie sich im Rahmen der Einzelinterviews anhand von elf Leitfragen mit dem zuvor vorgelesenen Bilderbuch *Prima Monster! Oder: Schafe zählen ist doof!* (Heitz / Turlonias 2012) auseinander und erläuterten den Versuchsleiterinnen und -leitern, woran sie im Bilderbuch erkennen könnten, dass es sich um eine fiktionale bzw. für die Kinder „erfundene“ Geschichte handelt. Das Bilderbuch erzählt die Geschichte des Mädchens Mia, das abends von seinem Vater ins Bett gebracht wird, jedoch überhaupt nicht einschlafen möchte. Der Vater schlägt vor, gemeinsam mit Mia und ihrem Plüschschaf Mortimer Schäfchen zu zählen, um Mia zum Schlafen zu bewegen. Diese möchte allerdings viel lieber Monster zählen, da sie diese spannender findet. Nach einem kurzen Zählversuch, der von Mia durch Fragen immer wieder unterbrochen wird, konstruieren die beiden im Anschluss daran das Monster Prima, das Mia fortan begleitet und ihr seine Welt zeigt. Heitz und Turlonias erschaffen im Rahmen des Bilderbuches damit nicht nur eine durch vielfältige Fiktionsstrukturen als fiktional markierte Extradiegeese, sondern ebenso eine intradiegetische Erzählebene, die nochmal stärker von der Wirklichkeit der Rezipientinnen und Rezipienten – aber auch von Mias Welt – abweicht. Anhand der kindlichen Verstehensprozesse, die durch die Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch angestoßen wurden, ließ sich das Fiktionsverstehen näher kontextualisieren.

#### 3.2 — VORSTELLUNG DES MODELLS

Im entwickelten und empirisch erprobten Modell<sup>3</sup> wird das Fiktionsverstehen in drei einander bedingende, jedoch voneinander unabhängige Verstehensbereiche modelliert und bezieht sich in Anlehnung an die Rezeptionsästhetik auf den gesamten

<sup>3</sup> Die Zusammenhänge der einzelnen Bereiche hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit im kindlichen Fiktionsverstehensprozess wurde mithilfe von statistischen Verfahren, konkret multifaktoriellen Regressionsanalysen, überprüft. Das Modell unter Einbezug aller drei Verstehensbereiche ergab hierbei einen R-Wert von .750 und kann damit als signifikant bzw. hinreichend reliabel gelten.

Erschließungsprozess eines literarischen Gegenstandes. Im Sinne einer Text-Rezipienten-Interaktion – bestehend aus der Auseinandersetzung eines Erschließenden mit Phänomenen der Fiktion – steht so innerhalb des Modells die Wahrnehmung fiktionsanzeigender Strukturen, die Vorstellungen der Rezipientinnen und Rezipienten von Fiktion und Wirklichkeit sowie ihr bewusster, gestalterischer Umgang mit diesen zentral (vgl. Abb. 1).

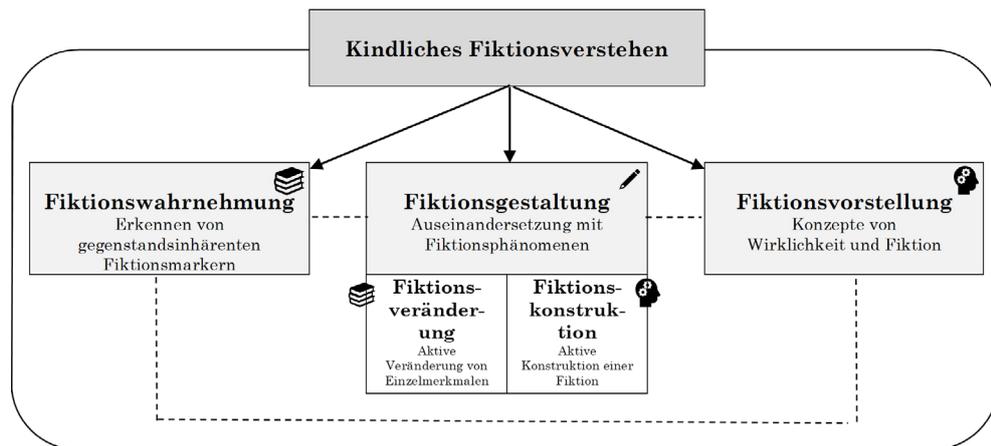


Abb. 1: Modell kindlichen Fiktionsverstehens

Der Bereich der **Fiktionswahrnehmung** (Bezugssystem: narratologische Fiktionstheorie) umfasst das Erkennen von Fiktionsstrukturen eines literarischen Gegenstandes durch die oder den Rezipienten selbst. In Anlehnung an narratologische Fiktionstheorien wird angenommen, dass fiktionale Gegenstände Gestaltungsmerkmale besitzen, die Erschließende im Rahmen ihres Rezeptionsprozesses wahrnehmen können und anschließend nutzen, um zu einer fundierten und reflektierten Entscheidung über das Spiel von Fiktion und Wirklichkeit hinsichtlich eines konkreten Gegenstandes zu gelangen. Wie bereits ausgeführt unterscheiden sich literarische Gegenstände dabei stark in ihrer Verweisintensität bzw. in der Wahrnehmungskomplexität, sodass beispielsweise phantastische Geschichten aufgrund ihrer Gestaltungsstrukturen leichter als wirklichkeitsfern und fiktional eingeschätzt werden können als beispielsweise eine Erzählung aus dem Bereich der problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur. Die Wahrnehmung von fiktionsanzeigenden Strukturen stellt daher die Grundlage für die Auseinandersetzung mit Fiktion und Wirklichkeit dar.

Der Bereich der **Fiktionsgestaltung** (Bezugssystem: narratologische und ontologische Fiktionstheorie) zielt auf die Auseinandersetzung einer oder eines Rezipienten mit Fiktionsphänomenen ab. Diese kann sich entweder – ausgehend von den wahrgenommenen fiktionsanzeigenden Strukturen – auf die Veränderung oder Umbettung von fiktiven oder fiktionalen Gestaltungsmerkmalen beziehen oder auch auf die vollständige Neukonstruktion einer wirklichkeitsnahen oder -fernen Geschichte. Während sich der Bereich der Veränderung auf einen bereits vorliegenden literarischen Gegenstand mit inhärenten Fiktionsphänomenen bezieht, erfordert der Konstruktionsprozess von Lernenden, eine eigene Erzählung zu entwickeln und selbst fiktionsanzeigende Strukturen einzuarbeiten, wobei sie eventuell unterstützt werden müssen.

Der Bereich der **Fiktionsvorstellung** (Bezugssystem: ontologische Fiktionstheorie) nimmt in Anlehnung an ontologische Fiktionstheorien die konkreten Vorstellungen von Kindern über Fiktion und Wirklichkeit in den Blick. Im Zuge der Auseinandersetzung mit der individuellen Erfahrungswelt entwickeln Kinder erste Vorstellungsbilder von Fiktion und Wirklichkeit, die ihre Wahrnehmung dessen, was wirklichkeitsnah oder wirklichkeitsfern ist, stark prägen und damit sowohl den Bereich der Fiktionswahrnehmung als auch der Fiktionsgestaltung beeinflussen. Damit gehen die Vorstellungen der Rezipientinnen und Rezipienten weit über ein bloßes Wissen, dass fiktive und fiktionale Phänomene existieren und wie sich diese in literarischen Erzeugnissen zeigen, hinaus, da die individuellen Vorstellungsmuster zu einer Konzept- und Bewusstseinsentwicklung für Fiktion und Wirklichkeit führen.

Vor dem Hintergrund des ganzheitlichen Verstehensprozesses von Fiktion und Wirklichkeit konnte im Rahmen des Projekts gezeigt werden, dass insbesondere der **Bereich der Fiktionswahrnehmung für die Ausprägung literarischen Verstehens von zentraler Bedeutung** ist. Mithilfe der Fähigkeit, fiktionale und fiktive Elemente in einem literarischen Gegenstand zu erkennen, gelingt es Kindern zum einen leichter, ihre Vorstellungen von Fiktion und Wirklichkeit klar zu kommunizieren, aber auch gestalterisch mit diesen umzugehen (Zusammenhang zwischen den Verstehensbereichen des Fiktionsverstehens). Zum anderen zeigte sich, dass die Wahrnehmung von fiktionsanzeigenden Strukturen in einem engen Zusammenhang mit den literarischen Grundkompetenzen der Kinder steht: Rezipientinnen und Rezipienten, die eine ausgeprägte Wahrnehmung von fiktionsanzeigenden Strukturen hinsichtlich literarischer Figuren aufweisen, verfügen auch über ein ausgeprägteres Figurenverstehen und können leichter mit literarischen Handlungsträgern umgehen: Lernende, die sich grundsätzlich mit der Analyse literarischer Handlungseinheiten schwertun, zeigen eine schwächer ausgeprägte Wahrnehmung von fiktionsanzeigenden Strukturen hinsichtlich der Handlungsgestaltung, wie beispielsweise dem Erkennen von literarischen Orten oder Welten (Zusammenhang zum literarischen Verstehensprozess der Rezipientinnen und Rezipienten). Um die Auseinandersetzung von Kindern mit Phänomenen der Fiktion genauer zu untersuchen und diese Erkenntnisse für schulische Literaturvermittlungssettings zu nutzen, muss ihr zugrundeliegender Wahrnehmungsprozess genauer in den Blick genommen werden. Eine Möglichkeit stellt das Ebenenmodell der Fiktionswahrnehmung dar (vgl. Abb. 2).

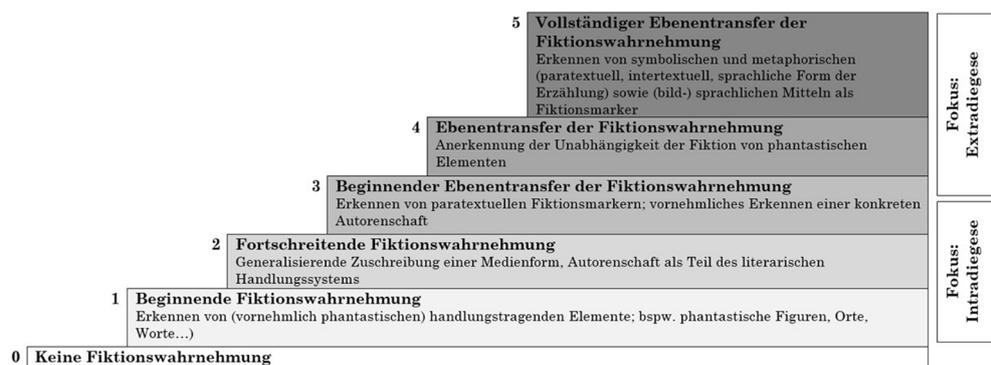


Abb. 2: Ebenenmodell zur Abbildung von Fiktionswahrnehmungsprozessen

Die einzelnen Ebenen des Modells orientieren sich vor dem Hintergrund narratologischer Fiktionstheorien an der Verweisintensität einzelner fiktionsanzeigender Strukturen innerhalb literarischer Gegenstände und der damit einhergehenden Wahrnehmungskomplexität, die von den Rezipientinnen und Rezipienten während der Auseinandersetzung mit einer Geschichte verlangt wird: Als Ausgangspunkt gilt das Ausbleiben einer Fiktionswahrnehmung, sodass – zumeist von noch jungen oder sehr unerfahrenen Rezipierenden – kein Erkennen von fiktionsanzeigenden Strukturen vorliegt (Ebene 0). Ebene 1 umfasst indessen die beginnende Fiktionswahrnehmung, in der deutlich markierte Fiktionsstrukturen erstmals erkannt werden. Hierbei handelt es sich vor allem um Strukturen aus dem phantastischen Bereich (Figuren, Orte, Worte etc.), da diese am deutlichsten von der Wirklichkeit abweichen und damit am leichtesten zu identifizieren sind. Ebene 2 baut auf dieser Wahrnehmung auf und beinhaltet vor allem generalisierende Zuschreibungen, die sich aus der Wahrnehmung von Einzelmerkmalen in Ebene 1 ergeben. So werden beispielsweise Texten grundsätzlich wirklichkeitsferne Eigenschaften zugesprochen oder aber das Vorhandensein einer Autoreninstanz generalisiert. Dabei steht zunächst die Produktions- bzw. Konstruktionsprozess an sich zentral, unabhängig davon, wer einen Gegenstand konkret entwickelt hat. Gelingt es Lernenden bereits, diese grundsätzliche Annahme zu konkretisieren und u.a. paratextuelle Elemente wie die konkrete Autoreninstanz zu benennen und an den literarischen Gegenstand anzubinden, zeugt dies von einer fortgeschritteneren Fiktionswahrnehmung, die sich bereits von ausschließlich intradiegetischen Fiktionsstrukturen löst und beginnt, extradiegetische Elemente mit in den Blick zu nehmen. Vor diesem Hintergrund wird Ebene 3 auch als *beginnender Ebenentransfer* bezeichnet, da sich hier erstmals eine Ablösung von der Intra- zu Extradiegeese abzeichnet und die Anerkennung von Fiktion, unabhängig von phantastischen, leicht zu erkennenden Elementen, angebahnt wird. Die vollständige Ablösung von phantastischen Elementen wird anschließend in Ebene 4 erfasst und in Ebene 5 als *vollständiger Ebenentransfer* weitergeführt. Wahrnehmungsprozesse, die sich dieser Ebene zuordnen lassen, zeichnen sich vor allem durch den Einbezug komplex wahrzunehmender Fiktionsstrukturen aus, wie paratextuelle, intertextuelle oder auch sprachliche Verweise, die auf einen fortgeschrittenen Verstehensprozess von Fiktion und Wirklichkeit hindeuten.

Darüber hinaus zeigte sich im Rahmen des Forschungsprojekts nicht nur, dass der Fiktionswahrnehmungsprozess von Kindern mithilfe des Ebenenmodells beschrieben werden kann, sondern dass dieser mit spezifischen Wahrnehmungsfaktoren einhergeht, die den Prozess insbesondere qualitativ fassen<sup>4</sup>:



#### **Irritationsmomente während des Wahrnehmungsprozesses**

Während des Wahrnehmungsprozesses von fiktionsanzeigenden Strukturen kann es zu Irritationsmomenten der Rezipientinnen und Rezipienten in Bezug auf einzelne Gestaltungsmerkmale kommen. Hierbei können sie beispielsweise eine Struktur nicht genau zuordnen oder sie sind sich sicher, dass diese zwar relevant sein könnte, ohne diese genauer bestimmen zu können.

<sup>4</sup> Die multifaktorielle Regressionsanalyse der Bedeutsamkeit der beschriebenen qualitativen Faktoren ergab einen R-Wert von .786.



### Spezifische Wahrnehmungsmuster

Bei der Erläuterung des individuellen Wahrnehmungsprozesses nutzen Kinder unterschiedliche Bereiche des Narrativen. Manche nutzen vornehmlich Fiktionsstrukturen, die sich auf Figuren und ihre Eigenschaften zurückführen lassen, andere nutzen handlungstragende Elemente, Symbole, Metaphern oder sprachliche Mittel. Strukturen, die Rezipientinnen und Rezipienten als erste benennen, können als *primäres Wahrnehmungsmuster* beschrieben werden. Elemente, die am häufigsten erkannt werden und aus einem Bereich stammen, entsprechen einem *vornehmlichen*, weniger erkannte Elemente, einem *nachgestellten Wahrnehmungsmuster*.



### Vielfältigkeit der Wahrnehmung

Darüber hinaus lässt sich die Fiktionswahrnehmung nach ihrer Vielfältigkeit beschreiben. So ist es u.a. möglich, dass sich Lernende bei ihrer Wahrnehmung vor allem auf einzelne, aber für sie sehr aussagekräftige Strukturen beziehen und anhand dieser zu einer Einschätzung über Fiktion und Wirklichkeit kommen. Andere nutzen und kommunizieren eine Vielzahl verschiedener Marker, um ihre Entscheidung zu begründen.



### Verwendete Argumentationslinien

Insbesondere bei Gegenständen, die unterschiedlich mediale Zugänge verwenden, um eine Geschichte zu erzählen, ist es wichtig, die Argumentationslinie der Kinder zu berücksichtigen. Bezieht sich beispielsweise ein Kind bei einem Bilderbuch vornehmlich auf bildliche Fiktionsstrukturen, können vor allem diese für die Förderung des Fiktionsverstehens genutzt werden. Bei einer oder einem Lernenden, die oder der vornehmlich Schriftstrukturen wahrnimmt, muss anders vorgegangen werden.



### Rückbindung an reale Ereignisse und Personen

Es kommt vor, dass Kinder ihre Fiktionswahrnehmung vor allem an reale Ereignisse zurückbinden und anhand dessen zu einer Einschätzung über Fiktion und Wirklichkeit gelangen. Auch dieses Argumentations- bzw. Wahrnehmungsverhalten sollte bei der Analyse und Förderung der kindlichen Fiktionswahrnehmung berücksichtigt werden, um dem individuellen Wahrnehmungsverhalten des Kindes zu entsprechen.

## 4 — FIKTIONSVERSTEHEN KONKRET – EMPIRISCHE ERGEBNISSE

Um einen genaueren Einblick in den kindlichen Umgang mit Fiktion und Wirklichkeit zu ermöglichen, sollen im Folgenden die zentralen Ergebnisse der erhobenen Wahrnehmungsprozesse der befragten Rezipientinnen und Rezipienten zusammengefasst werden. Im Anschluss daran wird der konkrete Wahrnehmungsprozess anhand von zwei Einzelfalldarstellungen genauer erläutert.

#### 4.1 — EMPIRISCHE ERGEBNISSE ZUM FIKTIONSWAHRNEHMUNGSPROZESS

Um den Wahrnehmungsprozess der Kinder im Umgang mit Fiktion und Wirklichkeit zu erfassen, wurden die Probandinnen und Probanden im Rahmen der leitfadengestützten Interviews sowohl zu ihrer Wahrnehmung bezüglich der Intradiegese als auch der Extradiegese befragt. Hierzu sollten die Drittklässlerinnen und Drittklässler jeweils zunächst die Frage beantworten, ob die Geschichte der jeweiligen Ebene erfunden sei (Item *E1Fw1* und *E2Fw1*). In einem zweiten Schritt sollten sie begründen, woran sie ihre Einschätzung festmachen würden (Item *E1Fw2* und *E2Fw2a*). Darüber hinaus wurden sie in Anbindung an die Extradiegese gefragt, ob man bereits erkennen könne, dass die Geschichte erfunden sei, wenn man nur das Buch betrachtet (Item *E2Fw2b*). Damit sollten potenziell wahrgenommene paratextuelle Fiktionsstrukturen explizit miteinbezogen werden (vgl. Abb. 3).

<b>Intradiegese – Erzählebene des Monsters Prima</b>	
E1Fw1	Hat Mias Papa die Geschichte von Prima erfunden? Warum hat er sie erfunden?
E1Fw2	Woran hast Du gemerkt, dass die Geschichte von Prima erfunden ist?
<b>Extradiegese – Erzählebene des Mädchens Mia und ihres Vaters</b>	
E2Fw1	Ist die Geschichte von Mia und ihrem Papa dann eigentlich auch erfunden? Warum/warum nicht? Von wem wurde sie erfunden?
E2Fw2a	Kann man innerhalb der Geschichte merken, dass die Geschichte erfunden wurde?
E2Fw2b	Kann man auch schon merken, dass die Geschichte erfunden wurde, wenn man sich nur das Buch anschaut?

Abb. 3: Items zur Fiktionswahrnehmung

Die qualitativ-analytische Auswertung der Interviewdaten zeigte, dass sich in Bezug auf die **Fiktionswahrnehmung** 39 % der Probandinnen und Probanden ausschließlich auf phantastische Elemente der Erzählung bezogen und nicht in der Lage waren, eine Konstruktionsinstanz der Geschichte allgemein oder konkret zu benennen (Wahrnehmungsebene 1 im Ebenenmodell). 17 % gelang es zusätzlich, anzugeben, dass Geschichten von einer Autorin oder einem Autor sein könnten, was das jedoch bedeutete – sowohl hinsichtlich des grundlegenden Konstruktionsprozesses von Geschichten als auch im konkreten Beispiel der Bilderbuchgeschichte – konnten sie nicht benennen (Wahrnehmungsebene 2 im Ebenenmodell). Folglich konnten mehr als die Hälfte der befragten Kinder ihre Wahrnehmung von Fiktion und Wirklichkeit ausschließlich phantastisch begründen, nur wenige argumentierten mit dem Konzept einer Autoreninstanz, konnten dieses dann aber nicht näher erläutern oder mit ihren Beobachtungen in Einklang bringen. Eine erste Begründung dessen, dass Geschichten durch eine Autorin oder einen Autor verfasst sind, gelang ausschließlich 37 % der Kinder (Wahrnehmungsebene 3 im Ebenenmodell), 7 % konnten sich von phantastischen Elementen lösen und Fiktion und Wirklichkeit klar voneinander abgrenzen (Wahrnehmungsebene 4 im Ebenenmodell). Eine Äußerung, die der fünften Fiktionswahrnehmungsebene entsprochen hätte und auf einen vollständigen Transfer hingedeutet hätte, gelang keinem Kind. Auffällig war, dass sich ein gutes Drittel der Acht- bis Neunjährigen während ihrer Ausführungen irritiert zeigte und ihre Be-

gründungen gegeneinander abwägten, sodass analytisch-reflexive Denkprozesse festgestellt werden konnten – 60 % der sich irritiert zeigenden Kinder gelang es anschließend, zumindest das Konzept von Autorenschaft und damit die Konstruktion von Geschichten anzudenken.

Um ihre Wahrnehmungen zu begründen, nutzten die meisten Kinder **Fiktionsstrukturen** aus dem Bereich der Figuren, indem sie ihre Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungen als wirklichkeitsfern beschrieben (80 % primäres, 65 % vornehmliches Wahrnehmungsmuster). Im Anschluss daran verwiesen die meisten von ihnen auf Elemente des Handlungsbereichs, beschrieben Orte und Welten der Geschichte als erfunden und nur in Ansätzen wirklichkeitsnah (58 % sekundäres, 30 % nachgestelltes Wahrnehmungsmuster). Symbole und Metaphern oder auch sprachliche Mittel wurden nur selten angeführt. Dazu unterschieden sich die einzelnen Nennungsbereiche auch in ihrer wahrgenommenen **Vielfältigkeit**: Strukturen des Figurenbereichs wurden von über drei Vierteln der Kinder, die sich auf diese bezogen, durch die Einbettung zahlreicher Gestaltungsmittel vielfältig beschrieben (78 %). Im Bereich der Handlung gelang dies nur einem guten Drittel (36 %), im Rahmen der sprachlichen Ebene nur 12 %.

Unabhängig von den Wahrnehmungsbereichen der fiktionsanzeigenden Strukturen konnte hinsichtlich der **Argumentationslinien** der Kinder jedoch weiterführend festgestellt werden, dass – obwohl sowohl in Form von Schrift als auch Bildern ähnlich viele Marker im Rahmen des Bilderbuchs platziert sind – die überwiegende Mehrheit auf ausschließlich schriftbezogene Fiktionsstrukturen zurückgriff (68 %); 4 % bezogen sich nur auf Bilder, 28 % nahmen beide Strukturen in den Blick. Während bei der Argumentationslinie somit eine klare Tendenz zur Schrift festgestellt werden konnte, zeigte sich, dass die **Rückbindung an reale Ereignisse** ein Ausnahmephänomen darstellte: Nur 12 % der befragten Kinder bezogen reale Geschehnisse, Handlungen oder Personen in ihren Wahrnehmungsprozess mit ein, um Fiktion von Wirklichkeit abzugrenzen. Die meisten von ihnen nutzen diese Variante, um zu erläutern, wieso es bestimmte Gestaltungsstrukturen nicht gäbe, aber *nicht* um zu erklären, dass bestimmte Gegenstände oder Figuren *existieren* würden.

## 4.2 — EIN BLICK IN DIE DATEN – BEISPIELANALYSEN EINZELNER VERSTEHENSPROZESSE

Beispielhaft zeigen sich die Ergebnisse zur kindlichen Fiktionswahrnehmung anhand der Aussagen zweier Probanden des Forschungsprojekts: K2-S17 und K1-S5. Beide zeigten Wahrnehmungsprozesse, die als prototypisch für verschiedene Wahrnehmungsebenen gelten können.

Der Proband K2-S17, nennen wir ihn im Folgenden *Ben*, besuchte zum Erhebungszeitpunkt (Schuljahr 2016 / 2017) die dritte Klasse einer ländlich gelegenen Grundschule des Stuttgarter Umlands. Er war acht Jahre alt, verfügte über keinen Migrationshintergrund und wuchs in einer eher medial geprägten Familie monolingual mit der deutschen Sprache auf. Einen diagnostizierten Förderbedarf hatte Ben nicht;

insgesamt wurde er von seiner Klassenlehrerin als sehr lernwilliger Schüler beschrieben, der jedem Thema mit großer Neugier begegnet, beim Lesen jedoch noch gelegentlich Unterstützung braucht.

Während der empirischen Erhebung konnte festgestellt werden, dass Bens Fiktionswahrnehmung deutlich ausgeprägt ist; im Ebenenmodell der Fiktionswahrnehmung erreicht er die vierte Stufe des *Ebenentransfers*. So bejaht er die Frage, ob die Geschichte von Prima Monster erfunden sei ohne großes Zögern und argumentiert anschließend über die auftretenden Figuren und Orte der Geschichte, die deutlich von der von ihm erlebten Wirklichkeit abweichen würden. Auffällig ist hierbei, dass der Junge direkt die Terminologie der „Realität“ heranzieht, um anschließend anhand phantastischer Elemente und Beispielgeschichten zu erläutern, wie er erfundene von nicht erfundenen Geschehnissen unterscheidet (vgl. Abb.4).

V	135	(lacht) Ok. Und woran hast du jetzt gemerkt, dass die Geschichte von Prima erfunden ist?
S	136	Weil das gar nicht echt sein kann.
V	137	Aber woran hast du das gemerkt. Gab es da so einen bestimmten Ort zum Beispiel.
S	138	(2.0) Der (1.0) Ort könnte stimmen, bauen kann man es, aber (2.0) ich unterscheid halt immer zwischen <i>Sofort-Realität</i> und <i>Nicht-Realität</i> .
V	140	Und wie?
S	141	Ich hab keinen Plan aber ich weiß zum Beispiel, dass es Monster nicht gibt und nicht solches Zeug wie bei Harry Potter.

Abb. 4: Ben unterscheidet zwischen Sofort-Realität und Nicht-Realität

Während die Anbindung seiner Wahrnehmung von Fiktion und Wirklichkeit durch das Nennen vornehmlich phantastischer Geschichten noch auf die erste Ebene der Fiktionswahrnehmung hindeutet, verweist Ben im folgenden Gesprächsverlauf auf insgesamt 16 weitere Fiktionsmarker bzw. Textstellen, anhand derer er auf die Fiktion – in seiner Terminologie *Nicht-Realität* – einer Geschichte schließen kann. Auffällig ist neben der Vielfalt seiner Wahrnehmung dabei insbesondere seine Wahrnehmungspräferenz hin zu Markern des Symbolbereichs, die sich vornehmlich auf paratextuelle Fiktionssignale, wie das Nennen der konkreten Autoreninstanz beziehen (vgl. Abb. 5).

V	175	Mhm. (1.0) Und von wem ist jetzt diese Geschichte erfunden?
S	176	Die da?
V	177	Mhm.
S	178	Die Autoren.
V	179	Mhm.
S	180	(1.0) Das wurde zwar nicht gesagt, aber ich kann schauen.
V	181	Genau.
S	182	(blättert kurz, schließt das Buch, betrachtet das Cover) Markus Heitz (1.0) und Joelle Turlonias.

Abb. 5: Ben hat keine Probleme damit herauszufinden, wer die Geschichte verfasst hat

Ben benennt auf die Frage, wer die Geschichte – in diesem Fall die Extradiegese – erfunden habe, nicht nur sofort, dass diese von einem Autor oder einer Autorin stammt, sondern verfügt bereits über die Problemlösestrategie, die für ihn fehlende Information der konkreten Autoreninstanz mithilfe von Nachschlagen und der Betrachtung des Covers herauszufinden. Darüber hinaus scheint er bereits ein Bewusstsein darüber ausgeprägt zu haben, dass Geschichten zwar an sich erfunden sind und anhand von ihm bewussten Fiktionsstrukturen als erfunden erkannt werden können, doch ist ihm ebenso klar, dass dies von Geschichte zu Geschichte unterschiedlich schwer sein kann und sich manche Menschen daher schwer damit tun (vgl. Abb. 6).

V	209	Du hast ja auch schon die Realität angesprochen gehabt, ne?
S	210	Mhm.
V	211	Gibt es denn Geschichten, die wahr sind?
S	212	Ja.
V	213	Wie kann man denn eine erfundene Geschichte von einer ähm echten unterscheiden?
S	214	(1.0) Also, (2.0) es kann schwierig werden, wenn es nur mit Menschen ist (0.5) und ohne Monster alles (3.0) und es dann irgendwie so (1.0) Ritterzeug oder sowas ist, dann kann man es schwer von einer richtigen Geschichte unterscheiden, aber manche können es, manche können es nicht. Also ich kann es, glaub ich, weil ich hab mal so einen Ritterfilm angeschaut, der hieß <i>Ivanhoe der schwarze Ritter</i> und das war mit richtigen Rittern und alles, aber das war trotzdem nicht echt. Manche können es erkennen, manche nicht, das ist immer so ein hin und her.

Abb. 6: Ben erläutert, dass es manchmal schwer sein kann, eine Geschichte als fiktional zu erkennen

Ben nutzt seine eigenen Rezeptionserfahrungen, um zu erläutern, welche Geschichten für ihn erfunden sind und welche nicht. Geschichten, die mit „echten Menschen“ inszeniert seien, könne man schwerer erkennen, weil diese zumeist auch andere Themen (bspw. Ritterwelt) behandeln würden. Manche Rezipientinnen und Rezipienten, so wie er selbst, seien sich dennoch bewusst, dass es sich um eine erfundene Geschichte handelte, da sie wüssten, dass die Geschichte nicht echt sei. Wie dieses Wissen jedoch entsteht oder ob es auch andere Formen der Erfundenheit von Geschichten gibt, bezieht Ben während des Gesprächs nicht in seine Überlegungen ein.

Die Ausprägung von Bens Fiktionswahrnehmung wird dann besonders deutlich, wenn sie mit Ergebnissen anderer Kinder – wie beispielsweise von K1-S5 – verglichen wird. Die Probandin, im Weiteren trägt sie den Namen Serra, besuchte zum Erhebungszeitpunkt Bens Parallelklasse, ist neun Jahre alt und wurde in Italien geboren. Seit ihrem zweiten Lebensjahr lebt sie in Deutschland und spricht beide Sprachen fließend auf muttersprachlichem Niveau. Serras Klassenlehrerin beschreibt das Mädchen als eher stillen, aber sehr fleißigen Bücherwurm, der Geschichten über alles liebt und lediglich in seiner Leseflüchtigkeit noch kleinere Probleme aufweist. Ansonsten scheint das Fach Deutsch, neben der musikalischen Früherziehung, zu Serras Lieblingsfächern zu gehören.

Im Rahmen der empirischen Erhebung zeigte sich Serras Wahrnehmung von Fiktion und Wirklichkeit als erst anfänglich ausgeprägt. Während ihrer Argumentation bezieht sie sich hauptsächlich auf phantastische Figuren und darauf, dass es diese „in echt“ nicht gäbe, oder aber stützt sich auf den Inhalt des Bilderbuchs (vgl. Abb. 7).

V	105	Ja, gell, das glaub ich nämlich auch. (0.2) Jetzt habe ich mal eine Frage, und zwar glaubst du, dass der Papa die Geschichte von Prima erfunden hat?
S	107	Ja.
V	108	Ja? Warum glaubst denn du das?
S	109	(2.0) Weils in echt eigentlich auch keine Monster gibt.
V	110	(14.0) Fällt dir noch ein Grund ein? (3.0) Nein? Ok. Und warum hat er die Geschichte erfunden?
S	111	(18.0) Weil die Mia das ähm weil die nicht Schaf zählen machen wollte, sondern von den Monstern.

Abb. 7: Serra bezieht sich vor allem auf die phantastische Figur des Monsters und den Inhalt des Bilderbuchs

Vor diesem Hintergrund entspricht Serras Fiktionswahrnehmung der ersten Ebene des Ebenenmodells. Im weiteren Gesprächsverlauf gelingt es ihr zwar, weiterführende Fiktionsstrukturen zu erkennen – wie beispielsweise das phantastisch gestaltete Haus Primas oder die anderen Monster der Monsterstadt –, doch kehrt sie stets zu ihrer Aussage, dass es die phantastischen Elemente in der von ihr wahrgenommenen Wirklichkeit nicht gäbe, zurück und kann sich nicht davon lösen, auch wenn paratextuelle Bezugssysteme einbezogen werden (vgl. Abb. 8).

V	161	Guck mal, kann man auch schon merken, nur wenn man sich das Buch anschaut, ob das erfunden ist die Geschichte? Ob du daran merkst, dass es eine erfundene Geschichte ist.
S	163	Ja, auch an der Überschrift
V	164	An der Überschrift ja.
S	165	Weil vorne ein Bild drauf ist von der Prima, dass es erfunden ist.

Abb. 8: Serra schafft es nicht, sich von ihrer Argumentation zu lösen

Als die Versuchsleiterin versucht, Serras Fokus auf das paratextuelle Begleitwerk zu lenken, gelingt dem Mädchen zunächst eine Aussage, indem sie sich auf die Überschrift bezieht. Hierbei argumentiert sie jedoch nicht, dass das Auftauchen der Überschrift bzw. im späteren der Covergestaltung auf die Fiktionalität des Werkes hindeutet, sondern sie bezieht sich abermals auf die Figur Prima Monster, die erfunden sei und da das Cover ein Bild von ihr zeige, sei dies ein Hinweis auf die weitere Geschichte. Auch hier lässt sich folglich ihr vornehmlicher Inhaltsbezug erkennen, der wenig vielfältig ausgeprägt ist.

Darüber hinaus kann Serra keine weiterführende Autoreninstanz benennen, auch wenn sie dieselben Strategien wie Ben anwendet, durch das Buch blättert und es anschließend erfolglos schließt (vgl. Abb. 9).

V	151	Ja also die Geschichte von der Mia und ihrem Papa. Die wurde ja erfunden, hast du gerade gesagt. Und weißt du, wer die erfunden hat?
S	153	(blättert, schließt das Buch) (11.0) Nein.
V	154	Das ist auch ok, das muss man nicht unbedingt wissen.

Abb. 9: Serra überlegt lange, kann aber keine Autoreninstanz benennen

Während dieser Passage fällt auf, dass auch Serra scheinbar versucht, eine Information über die Konstruktionsinstanz der Geschichte herauszufinden, diese innerhalb des Buches nicht finden kann. Anschließend überlegt sie lange, kann jedoch keine andere Antwort geben als „Nein“. Ob Serra an dieser Stelle wirklich nicht weiß, dass Geschichten von einer Autoreninstanz konstruiert werden, kann an dieser Stelle nicht festgestellt werden. Aus der performativ gezeigten Wahrnehmung ist es jedenfalls nicht zu erkennen.

## 5 — FAZIT

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts zeigen, dass der kindliche Umgang mit literarischen Phänomenen von Fiktion und Wirklichkeit eine zentrale Fähigkeit ist, für junge bzw. unerfahrene Rezipientinnen und Rezipienten jedoch eine große Herausforderung darstellt, die es folglich in schulischen Literaturvermittlungsprozessen zu fördern gilt. Mithilfe des Ebenenmodells der Fiktionswahrnehmung ist es möglich, einen ersten Einblick in die Wahrnehmungsprozesse der Kinder zu erhalten und diese durch weiterführende Irritationsmomente, Wahrnehmungsmuster, Vielfältigkeiten, Argumentationslinien und Realitätsbezüge zu beschreiben.<sup>5</sup>

Die Wahrnehmungen der Kinder stellten sich hierbei allerdings – anders als bislang angenommen – nicht als eine sich gleichförmige, störungsfrei entwickelnde Fähigkeit heraus, die bei allen Kindern zum gleichen Zeitpunkt im selben Tempo abgeschlossen wird, sondern als individueller Wahrnehmungsprozess, der in Abhängigkeit zum ganzheitlichen literarischen Verstehensprozess erfasst und anhand individueller Förderangebote ausgebaut werden muss. Andernfalls laufen schulische Vermittlungsprozesse an den Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler vorbei.

<sup>5</sup> Darüber hinaus ergab das Forschungsprojekt noch zwei voneinander unabhängige Erhebungsverfahren, die sowohl für die schulpraktische Diagnose wie auch für die empirische Bildungsforschung valide Ergebnisse liefert.

## QUELLENVERZEICHNIS

### PRIMÄRQUELLEN

— **Funke, Cornelia (1993):** *Die Wilden Hühner*. Hamburg: Cecillie Dressler. — **Heitz, Markus / Tourlonias, Joelle (2012):** *Prima Monster! Oder Schafe zählen ist doof*. Köln: Baumhaus. — **Kästner, Erich (1929):** *Emil und die Detektive*. Berlin: Williams. — **Paolini, Christopher (2002):** *Eragon. Band 1. Das Vermächtnis der Drachenteiler*. München: cbj. — **Tolkien, John R.R. (1954/1980):** *Der Herr der Ringe. Drei Bände*. Stuttgart: Klett Cotta.

### SEKUNDÄRQUELLEN

— **Blume, Peter (2004):** *Fiktion und Weltwissen. Der Beitrag nichtfiktionaler Konzepte zur Sinnkonstitution fiktionaler Erzählliteratur*. Berlin: Erich Schmidt. — **Boelmann, Jan M. / Klossek, Julia (2013):** Das Bochumer Modell literarischen Verstehens. In: Boelmann, Jan M./ Frickel, Daniela (Hg.): *Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 43-66. — **Boelmann, Jan M. / König, Lisa (2021):** *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das Bochumer Modell literarischen Verstehens*. Baltmannsweiler: Schneider. — **Büker, Petra (2006):** Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, 120-133. — **Coleridge, Samuel T. (1817):** *Biographia literaria. Or: Biographical sketches of my literary life and opinions*. New York: Kirk Mercein. — **Fludernik, Monika (Hg.) (2015):** *Faktales und fiktionales Erzählen. Interdisziplinäre Perspektiven*. Würzburg: Ergon. — **Frederking, Volker et al. (2009):** Literarästhetische Urteilskompetenz erfassen. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Rosebrock, Cornelia (Hg.): *Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim u.a.: Beltz, 165-180. — **Fuhrmann, Manfred (1975):** Die aristotelische Lehre von Wirklichkeitsbezug und Dichtung. In: Weinrich, Harald (Hg.): *Positionen der Negativität*. München: Fink, 519-520. — **Gabriel, Gottfried (1975):** *Fiktion und Wahrheit. Eine semantische Theorie der Literatur*. Stuttgart: Frommann-Holzboog. — **Genette, Gérard (1992):** *Fiktion und Diktion*. München: Fink. — **Gerrig, Richard J. (1993):** *Experiencing Narrative Worlds. On the Psychological Activities of Reading*. London u.a.: Yale University Press. — **Goodman, Nelson (1965):** *Fact, fiction, and forecast*. Indianapolis: Bobbs-Merrill. — **Häder, Michael (2010):** *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. — **Hamburger, Käte (1977):** *Die Logik der Dichtung*. Stuttgart: Klett. — **Hurrelmann, Bettina (1982):** *Kinderliteratur im sozialen Kontext. Eine Rezeptionsanalyse am Beispiel schulischer Literaturverarbeitung*. Weinheim: Beltz. — **Iser, Wolfgang (1971):** *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*. Konstanz: Univ.-Verlag. — **Iser, Wolfgang (1991):** Das Fiktive und das Imaginäre. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. — **Keller, Ulrich (1980):** *Fiktionalität als literaturwissenschaftliche Kategorie*. Heidelberg: Winter. — **König, Lisa (2020):** Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens. Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Fiktionsverstehen und literarischer Grundkompetenz. Baltmannsweiler: Schneider. — **Krah, Hans (2013):** Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen. In: Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (Hg.) (2013): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 261-288. — **Kuckartz, Udo (2012):** *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim u.a.: Beltz. — **Landwehr, Jürgen (Hg.) (1975):** *Text und Fiktion. Zu einigen literaturwissenschaftlichen und kommunikationstheoretischen Grundbegriffen*. München: Wilhelm Fink. — **Leubner, Martin / Saupe, Anja (2009):** *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Lewis, David K. (1986):** *On the plurality of worlds*. Oxford: Blackwell. — **Mayring, Philipp (2016):** *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim u.a.: Beltz. — **Misoch, Sabina (2015):** *Qualitative Interviews*. Berlin: de Gruyter. — **Nickel-Bacon, Irmgard (2003):** Vom Spiel der Fiktionen mit Realitäten. In: *Praxis Deutsch*, H. 180, 4-12. — **Nohl, Arnd-Michael (2012):** *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. — **Onea, Edgar (2014):** Fiktionalität und Sprechakte. In: Klauk, Tobias / Köppe, Tilmann (Hg.): *Fiktionalität – Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 68-97. — **Reicher, Maria E. (2014):** Ontologie fiktiver Gegenstände. In: Klauk, Tobias / Köppe, Tilmann (Hg.): *Fiktionalität – Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 159-189. — **Ritter, Michael (2019):** Literarisches Lernen in der Grundschule. Zwei empirische Studien im Vergleich. In: *Didaktik Deutsch*, H. 46, 128-132. — **Ryan, Marie-Laure (1991):** *Possible Worlds, Artificial Intelligence, and Narrative Theory*. Bloomington: Indiana University Press. — **Schmidt, Siegfried J. (1980):** Fictionality in literary and non-literary discourses. In: *Poetica*, H. 9, 525-546. — **Schreier, Margit / Groeben, Norbert / Nickel-Bacon, Irmgard (2000):** Fiktions-signale pragmatisch. Ein medienübergreifendes Modell zur Unterscheidung von Fiktion(en) und Realität(en). In: *Poetica*, H. 32, 267-299. — **Schreier, Margrit / Groeben, Norbert (2002):** Realitäts-Medialitäts-Unterscheidungen als Teilbereich von Medienkompetenz. Eine Interviewstudie In:

Baum, Achim / Schmidt, Siegfried (Hg.): *Fakten und Fiktionen. Über den Umgang mit Medienwirklichkeiten*. Münster: uvk, 392-404. — **Searle, John (1969)**: *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press. — **Spinner, Kaspar H. (2006)**: Aspekte literarischen Lernens. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, 6-16. — **Spinner, Kaspar H. (2007)**: Literarisches Lernen in der Grundschule. In: AG Jugendliteratur und Medien (Hg.): *kj&m. Literarisches Lernen in der Grundschule*, 3-10. — **Spinner, Kaspar H. (2015)**: Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: *Leseräume*, H. 2 (2015), 88-94. — **Spinner, Kaspar H. / Pompe, Anja / Ossner, Jakob (2016)**: *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt. — **Stark, Tobias (2012)**: Zum Perspektivenverstehen und zum Umgang mit Fiktionalität beim literarischen Verstehen. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung. In: Pieper, Irene / Wieser, Dorothee (Hg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 153-169. — **Stark, Tobias (2017)**: Mentale Modellbildung zwischen Stabilität und Vorläufigkeit. Zur Rolle von Vermutungen beim literarischen Lesen. In: Scherf, Daniel (Hg.): *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider, 126-144. — **Waldt, Kathrin (2003)**: *Literarisches Lernen in der Grundschule: Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider. — **Walton, Kendall L. (1990)**: *Mimesis as Make-Believe. On the Foundations of the Representational Arts*. Cambridge u.a.: Harvard University Press. — **Weinrich, Harald (1971)**: *Literatur für Leser: Essays und Aufsätze zur Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer. — **Werner, Jan C. (2014)**: Fiktion, Wahrheit, Referenz. In: Klauk, Tobias / Köppe, Tilmann (Hg.): *Fiktionalität – Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 125-158. — **Wildemann, Anja / Vach, Karin (2013)**: *Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten*. Seelze: Klett Kallmeyer. — **Zipfel, Frank (2001)**: *Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität. Analyse zur Fiktion in der Literatur und zum Fiktionsbegriff in der Literaturwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt.

## ÜBER DIE AUTORIN

**Dr. Lisa König** ist akademische Mitarbeiterin für Literatur- und Mediendidaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und leitet u.a. das Zentrum für didaktische Computerspielforschung. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in der Untersuchung literarischer und interaktiv medialer Lernprozesse sowie der empirischen Bildungsforschung.