



Lisa König

Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens

Eine empirische Studie über den Zusammenhang
von Fiktionsverstehen und literarischer Grundkompetenz





Empirische Forschung in der Deutschdidaktik

Band 4

Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens

Eine empirische Studie über den
Zusammenhang von Fiktionsverstehen
und literarischer Grundkompetenz

von

Lisa König



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlagidee:

Autorin

Bildquelle:

© francesco chiesa

Das diesem Band zugrundeliegende Vorhaben wurde durch ein Promotionsstipendium der Stiftung der deutschen Wirtschaft (Programm: Studienkolleg) mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Der Druck wurde durch die Max-Träger-Stiftung finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.



Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-2055-0

Schneider Verlag Hohengehren GmbH
Wilhelmstrasse 13
D-73666 Baltmannsweiler
Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2020
Printed in Germany. Format Druck, Stuttgart

„Natürlich passiert es in deinem Kopf, Harry, aber warum um alles in der Welt sollte das bedeuten, dass es nicht wirklich ist?“

Albus Dumbledore in *Harry Potter und die Heiligtümer des Todes*
(Rowling 2007, 731)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1. Einleitung	7
1.1 Erkenntnisinteresse.....	15
1.2 Zum Begriffsverständnis.....	16
1.3 Fragestellungen und Vorgehen.....	18
2. Theoretische Fundierung	23
2.1 Grundlagen des Fiktionsverstehens.....	23
2.1.1 Fiktionsverstehen im Kontext der Kindsentwicklung.....	24
2.1.2 Fiktionsverstehen im Kontext der Literaturdidaktik.....	30
2.1.2.1 Fiktionsverstehen als Kategorie literarischen Verstehens und literarischer Bildung.....	31
2.1.2.2 Fiktionsverstehen als Kategorie literarischer Kompetenz.....	34
2.1.2.3 Grenzen der bisherigen Modellierungsversuche.....	38
2.2 Modellierung des Fiktionsverstehens.....	41
2.2.1 Referenzsystem: Literarisches Lernen.....	42
2.2.1.1 Literarisches Verstehen, literarisches Lernen und literarische Bildung in der Primarstufe.....	54
2.2.1.1.1 Literarisches Verstehen.....	55
2.2.1.1.2 Literarisches Lernen.....	60
2.2.1.1.3 Literarische Bildung.....	65
2.2.1.2 Adaption des Bochumer Modells vor dem Hintergrund primarstufen-spezifischer Herausforderungen.....	70
2.2.1.2.1 Adaption der Grundkompetenzen der Erzählung.....	71
2.2.1.2.2 Adaption der Grundkompetenz der Erzählinstanz.....	85
2.2.1.2.3 Adaption der literarischen Grundkompetenz der Intentionsbestimmung.....	86
2.2.1.3 Zwischenfazit.....	88
2.2.2 Referenzsystem: Fiktionstheorie.....	90
2.2.2.1 Fiktion als übergeordnetes Phänomen.....	91
2.2.2.1.1 Zur Problematik einer Begriffsbestimmung.....	92
2.2.2.1.2 Fiktionstheoretische Ansätze als Annäherung an das Phänomen der Fiktion.....	96
2.2.2.1.3 Zum Fiktionsbegriff dieser Arbeit.....	110
2.2.2.2 Fiktion in narrativen Gegenständen – Fiktivität und Fiktionalität als spezifische Gegenstandsstrukturen.....	112
2.2.2.3 Fiktionssignale und -indizien als Wahrnehmungsangebote.....	116
2.2.2.3.1 Zur Systematisierung fiktionsanzeigender Strukturen.....	118
2.2.2.3.2 Textuelle Fiktionsstrukturen.....	121
2.2.2.3.3 Paratextueller Fiktionsstrukturen.....	124
2.2.3 Modell des kindlichen Fiktionsverstehens.....	128
2.2.3.1 Zur Modellierung kindlichen Fiktionsverstehens dieser Arbeit.....	130
2.2.3.2 Empirische und diagnostische Perspektive auf die Verstehensbereiche.....	134
2.2.3.2.1 Verstehensbereich 1: Fiktionswahrnehmung.....	134

2.2.3.2.2 Verstehensbereich 2: Fiktionsgestaltung	150
2.2.3.2.3 Verstehensbereich 3: Fiktionsvorstellung.....	151
2.2.3.3 Zusammenfassung	152
2.2.4 Modell des Zusammenhangs von Fiktionswahrnehmung und literarischer Grundkompetenz.....	152
2.3 Zwischenfazit	156
3. Empirische Erhebung.....	158
3.1 Zielsetzung der empirischen Erhebung	158
3.2 Konzeption der empirischen Erhebung	159
3.2.1 Konzeption des empirischen Settings	159
3.2.1.1 Anforderungen an die Konzeption.....	159
3.2.1.2 Der Erhebungsgegenstand „Prima, Monster!“.....	164
3.2.1.2.1 Narrative Anforderungsstruktur	165
3.2.1.2.2 Fiktionsanzeigende Wahrnehmungsangebote.....	181
3.2.2 Konzeption der Testverfahren.....	187
3.2.2.1 Haupttests – Literarische Grundkompetenz und kindliches Fiktions- verstehen.....	187
3.2.2.1.1 Forschungstheoretische Grundlagen des Haupttests.....	188
3.2.2.1.2 Vorüberlegungen zur Testkonstruktion	193
3.2.2.1.3 Haupttest 1 – Literarische Grundkompetenzen	195
3.2.2.1.4 Haupttest 2 – Fiktionsverstehen	215
3.2.2.1.5 Testtheoretische Items.....	226
3.2.2.2 Begleittests – Literarische Sozialisation, Probandenverhalten, Lese- fähigkeit.....	227
3.3 Durchführung der empirischen Erhebung	232
3.3.1 Pilotierung.....	232
3.3.2 Versuchsleiterschulung.....	233
3.3.3 Erhebung an den Schulen.....	234
3.3.4 Auswertung und Rating	237
3.4 Auswertung und Analyse der Ergebnisse.....	237
3.4.1 Auswertung der Ergebnisse.....	238
3.4.1.1 Ergebnisse des Standardisierten Lesetests ELFE 1-6	238
3.4.1.2 Ergebnisse des Begleittests zur Erfassung der literarischen Sozialisationsbedingungen.....	241
3.4.1.2.1 Ergebnisse der beantworteten Items	241
3.4.1.2.2 Ergebnisse der potenziellen Bedingungsfaktoren.....	252
3.4.1.2.3 Zwischenfazit	259
3.4.1.3 Ergebnisse der Versuchsleitereinschätzung.....	260
3.4.1.4 Ergebnisse der literarischen Grundkompetenzen.....	261
3.4.1.4.1 Ergebnisse der intragraduellen Ausprägung – erreichte Durchdringungsstufen	261
3.4.1.4.2 Ergebnisse der intergraduellen Ausprägung – individuelle Dominanzverteilung	273
3.4.1.4.3 Zwischenfazit	277
3.4.1.5 Ergebnisse des Fiktionsverstehens.....	279
3.4.1.5.1 Ergebnisse der Fiktionswahrnehmung.....	279
3.4.1.5.2 Ergebnisse der Fiktionsgestaltung.....	311
3.4.1.5.3 Ergebnisse der Fiktionsvorstellungen.....	317
3.4.1.5.4 Zwischenfazit	320

3.4.2 Analyse der Ergebnisse.....	322
3.4.2.1 Zusammenhang der Verstehensbereiche des kindlichen Fiktionsverstehens	323
3.4.2.2 Zusammenhang von Fiktionswahrnehmung und literarischer Grundkompetenz	327
3.4.2.2.1 Analyse der intergraduellen Ausprägung der Wahrnehmungs- und Kompetenzbereiche.....	327
3.4.2.2.2 Analyse der intragraduellen Ausprägung der Wahrnehmung- und Kompetenzbereiche.....	333
3.4.2.2.3 Zusammenfassung.....	335
3.4.2.3 Einfluss der Wahrnehmungsstrukturen auf die Fiktionswahrnehmung	337
3.4.2.4 Einfluss der individuellen Dispositionen auf die Fiktionswahrnehmung und literarischen Grundkompetenzen	342
3.4.2.4.1 Einfluss der individuellen Dispositionen auf die Fiktionswahrnehmung.....	342
3.4.2.4.2 Einfluss der Dispositionen auf die literarischen Grundkompetenz	349
3.4.2.5 Fokusanalyse: Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf „Lernen“	355
3.4.2.6 Zwischenfazit	359
3.5 Diskussion.....	361
3.5.1 Diskussion des forschungsmethodischen Settings	361
3.5.1.1 Objektivität.....	361
3.5.1.2 Reliabilität	362
3.5.1.3 Validität.....	364
3.5.2 Diskussion der leitfragenbezogenen Erkenntnisse.....	366
4. Didaktische Implikationen	370
4.1 Diagnose des kindlichen Fiktionsverstehens im schulischen Kontext.....	370
4.1.1 Diagnose der Fiktionswahrnehmung.....	373
4.1.2 Diagnose der Fiktionsgestaltung.....	377
4.1.3 Diagnose der kindlichen Fiktionsvorstellung.....	381
4.2 Beispielanalysen.....	384
4.2.1 Proband K1-S17 – Fiktionswahrnehmungsebene 4	385
4.2.1.1 Analyse des Fiktionsverstehens	386
4.2.1.2 Mögliche Förderangebote.....	388
4.2.2 Proband K1-S12 & R1-S8 – Fiktionswahrnehmungsebene 1	391
4.2.2.1 Analyse des Fiktionsverstehens	393
4.2.2.2 Mögliche Förderangebote.....	397
5. Fazit.....	401
Literaturverzeichnis.....	408

Vorwort

Seit den ersten PISA-Ergebnissen im Jahr 2000 hat sich die Forschungslandschaft unserer Disziplin von einer vormals eher hermeneutisch angelegten hin zu einer empirisch orientierten Forschungspraxis gewandelt. Während zu Beginn der achtziger Jahre empirische Vorhaben noch eher die Ausnahme als Regel darstellten, versuchen wir heute mithilfe empirischer Untersuchungen, Ergebnisse zu generieren, anhand derer wir das Lehren und Lernen in unterschiedlichen Schulstufen und -kontexten fundiert weiterentwickeln können.

Zu behaupten, die empirische Wende sei hierbei insbesondere in der primarstufenspezifischen Forschung noch nicht angekommen, griffe daher zu kurz. Insbesondere sprachdidaktische Diskurse haben zahlreiche Ergebnisse hervorgebracht, die das Lehren und Lernen in der Primarstufe nachhaltig geprägt haben und noch prägen werden. Bezüglich literaturdidaktischer Forschung gewann man in den vergangenen Jahren jedoch zunehmend den Eindruck, dass entweder gar nicht zum literarischen Verstehensprozess von Grundschulkindern geforscht wird, oder aber entsprechende Vorhaben nicht weit genug greifen, um den vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder Genüge zu tun.

Dies begründet sich insbesondere darin, dass das literarische Lernen von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe nur selten in seiner Andersartigkeit thematisiert, sondern noch immer als dem Verstehen von Sekundarstufenlernenden defizitär gegenüberstehend betrachtet wird. Vor dem Hintergrund der Aufgabe der Primarstufe als Ort grundlegender Bildung, in welchem alle folgenden Verstehensprozesse angebahnt und das Fundament für weitere Entwicklungen gelegt werden soll, stellt sich diese Annahmen jedoch als problematisch heraus, da ohne das empirisch abgesicherte Wissen darüber, wie literarische Erschließungsvorgänge von Kindern funktionieren, die aktuelle schulische Literaturvermittlung an den Lern- und Verstehensprozessen ihrer Schülerinnen und Schüler vorbei zielt.

Dieses Desiderat aufgreifend versteht sich die vorliegende Arbeit daher als Suchbewegung rund um den Aufbau literarischen Verstehens von Primarstufenschülerinnen und -schülern. Hierbei stellen die folgenden Ausführungen jedoch keinen konkreten Lösungsrahmen dessen dar, wie literarisches Lernen in der Grundschule initiiert oder anhand welcher Gegenstände literarisches Verstehen vermittelt werden kann. Vielmehr wird versucht, einen kleinen Teil des Weges hin zu einem fundierteren Wissen um das literarische Verstehen von Grundschulkindern und ihren spezifischen Wahrnehmungsprozessen zu gehen, weshalb ich mich schon jetzt auf das gemeinsame Weitergehen, -suchen und -entdecken in den kommenden Jahren freue!

Doch bevor es mit dem zukünftigen Weitersuchen losgehen kann, möchte ich an dieser Stelle zunächst den Menschen danken, die mich bei meiner Suche in den letzten Jahren begleitet und unterstützt haben:

Mein Doktorvater **Prof. Dr. Jan M. Boelmann**: Lieber Jan, ich weiß, Du siehst das anders, aber ohne dich hätte es diese Arbeit nie gegeben und wäre noch immer

nur ein kleiner Klebezettel in meinem Notizbuch. Du warst in den letzten Jahren mein größter Unterstützer und gleichzeitig mein schärfster Kritiker und hast mich immer daran erinnert, dass *eine* Suche für so ein Projekt vorerst vollkommen reicht...sie ist ein bisschen größer geworden, als wir beide am Anfang gedacht haben. Ich danke Dir von Herzen!

Mein Zweitbetreuer **Prof. Dr. Florian Radvan**: Florian, ich danke Dir, dass Du dieses Abenteuer vor allem am Ende in einer fast nicht mehr zumutbaren Geschwindigkeit mitgegangen bist. Du hast mir noch einmal einen ganz anderen Blick auf meine Arbeit ermöglicht, der mir gezeigt hat, was es braucht, um auf weniger als 750 Seiten meine Ergebnisse zu erklären.

Meine beiden Kollegen im Zentrum für didaktische Computerspielforschung der Pädagogischen Hochschule Freiburg **Janek Stechel** und **Leon Lachmann**: Lieber Janek, lieber Leon, ich danke Euch für all die leichten Momente, die mich insbesondere in der letzten Phase dieser Arbeit immer wieder zum Lachen, Schmunzeln und auch Weiterdenken gebracht haben! Ohne Euch wären die letzten Monate sicher nicht so gewesen, wie sie waren!

Der **Stiftung der deutschen Wirtschaft** – insbesondere Dr. Anke Bösel, Dr. Michael Baer, Prof. Corinna Salander, Maximilian Autenrieth, Felix Reichert und Anna Lehmann – danke ich für die wertvollen Erfahrungen, die ich im Rahmen meines Promotionsstipendiums im Studienkolleg sammeln durfte. Danke, dass Sie und Ihr mich und meine Arbeit begleitet habt.

Ein weiterer Dank gilt der **Neckarschule Aldingen**, der **Konrad-Kocher-Schule Ditzingen** und der **Rosensteinschule Stuttgart**, an welchen ich meine empirischen Erhebungen durchführen durfte und die sowohl vor dem Thema als auch vor dem Bus voller Versuchsleiterinnen und Versuchsleiter nicht zurückgeschreckt sind. Danke, dass wir den Schulalltag ein bisschen durcheinanderwirbeln durften. An dieser Stelle daher natürlich auch ein großes Dankeschön an meine Versuchsleiterinnen und Versuchsleiter, Raterinnen und Rater, welche die empirische Erhebung in dieser Größenordnung überhaupt erst möglich gemacht haben. Es hat Spaß gemacht, mit Ihnen und Euch zusammenzuarbeiten!

Und zuletzt – mein Mann **Amadeus** mit unseren vier Langohren: Ich danke Dir für all die Sprünge nach vorne, die Blicke zurück, die Schritte zur Seite, die Momente der Ruhe, die schlaflosen Nächte und diskussionsreichen Tage zwischen Colagläsern und Gummibärchentüten, Zettelwänden und Bücherstapeln. Egal wo ich bin: Ihr seid mein Zuhause!

Öhringen, Februar 2020
Lisa König

1. Einleitung

Fiktion 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 2003a; Waldt 2003; Büker 2006). Daneben lernen sie anthropologische Kulturgüter der bildenden, darstellenden und musikalischen Kunst kennen, die sich – unter Berücksichtigung eines weiten Narrationsbegriffs – ebenso durch Strukturen des Fiktiven und Fiktionalen auszeichnen und die gesellschaftliche Kultur prägen (vgl. Enderwitz/Rajewski 2016; Wetekam 2018).¹ Der bewusste Umgang mit Fiktion als „ureigenste Eigenschaft“ (vgl. Keller 1980, 7f.; Schmidt 1980, 170; Petersen 1996, 142) narrativer Gegenstände oder als „zentrale[s] Charakteristikum von Literatur“ (Spinner 2015, 191) beeinflusst folglich sowohl die kindliche Wirklichkeitserschließung als auch den Erwerb literarischen Verstehen.

Im literaturdidaktischen Forschungsdiskurs wird aufgrund dessen das Verstehen von Fiktivität und Fiktionalität als zentraler Bestandteil des literarischen Lernprozesses definiert (vgl. u.a. Waldt 2003; Nickel-Bacon 2003a; Büker 2006; Spinner 2006; 2007; Wildemann/Vach 2013; Spinner/Pompe/Ossner 2016) und in unterschiedlicher Art und Weise in didaktische Erwerbskonzepte eingeordnet. Während Schreier, Groeben, Appel und Nickel-Bacon (u.a. 2000, 2002) sowie Leubner und Saupé (2009) das Verstehen von fiktiven und fiktionalen Gestaltungsstrukturen als eigenständigen Lernbereich beschreiben, implementieren Boelmann und Klossek den bewussten Umgang mit Fiktion als metakognitiven Bildungsaspekt (vgl. Boelmann/Klossek 2013ff.), Schilcher und Pissarek als zu erwerbende Teilkompetenz literarischen Verstehens (vgl. Schilcher/Pissarek 2013) oder Frederking als einen verschiedener Lerninhalte des literarischen Kompetenzerwerbs (vgl. Frederking 2010ff.). Die Relevanz des bewussten Umgangs mit Fiktion wird hierbei sowohl anhand des Einflusses des Fiktiven und Fiktionalen auf den literarischen Moment narrativer Gegenstände begründet als auch auf die kindlichen Lektüregewohnheiten zurückgeführt.² So beschreibt beispielsweise

¹ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich das Spiel von Fiktion und Wirklichkeit innerhalb gesamtgesellschaftlicher Kontexte natürlich nicht nur in anthropologischen Kulturzeugnissen wiederfindet. Insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion rund um den Wahrheitsanspruch von ‚Fake News‘ oder der Wirklichkeitskonstruktion in der ‚Filterblase‘ der Medienkultur erweist sich ein reflektierter und bewusster Umgang mit fiktiven und fiktionalen Gestaltungsstrukturen als relevanter denn je. Aufgrund der Schwerpunktsetzung dieser Arbeit im narratologischen Kontext seien diese Referenzsysteme jedoch ausgespart und vornehmlich literarische und künstlerische Phänomene des Fiktiven und Fiktionalen fokussiert. Für detaillierte Ausführungen zum Thema *Fiktion in der Medienkultur* sei u.a. auf Besand 2018 oder Schreier/Appel 2002 verwiesen.

² Das jeweilige Rollen- oder Begriffsverständnis von Fiktion spielt in den Modellierungen zumeist eine untergeordnete Rolle.

Büker „die Affinität von Kindern zu fiktionalen Texten“ (Büker 2006, 123) als entscheidendes Vermittlungskriterium, weshalb bereits in der Primarstufe eine Thematisierung fiktiver und fiktionaler Gestaltungsstrukturen erfolgen sollte. Nickel-Bacon formuliert hierzu sogar noch weiter:

Literarische Fiktionen sind derart selbstverständlich Unterrichtsgegenstände, dass die pragmatische Perspektive, die Dimension der Institutionen und impliziten Vorentscheidungen, häufig unerwähnt bleiben. [...] Wenn der Deutschunterricht im Sinne der PISA-Studie die Fähigkeiten vermitteln will, eigenständig ein adäquates Textverständnis zu entwickeln (Baumert et al. 2001, 83), so ist die Bestimmung der Werkkategorie „Fiktion“ fundamental. In der Primarstufe und bis weit in die Sekundarstufe I hinein wird das Einüben in die Fiktionskonvention zentral sein. (Nickel-Bacon 2003a, 10)

Darüber hinaus erweist sich das Fiktionsverstehen als curricular verankerter Lerninhalt, wobei insbesondere die kindliche Einsicht in die intentionale Konstruktion eines literarischen Gegenstands vermittelt werden soll: So heißt es beispielsweise in den nationalen Bildungsstandards des Faches Deutsch, dass die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer schulischen Ausbildung den Vorgang literarischer und medialer Konstruktion kennenlernen, Einsicht in das werkseitige Handlungs- und Produktionssystem erhalten, Autoren als Erschaffer narrativer Welten verstehen sowie die Auswirkungen dieser Konstruktion vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenswelt analysieren und reflektieren sollen (vgl. hierzu die Bildungsstandards der KMK „Primarstufe“ 2004, 12; „Hauptschule“ 2004, 14; „Mittlerer Bildungsabschluss“ 2003, 14; „Allgemeine Hochschulreife“ 2012, 18f.). Hierbei wird jedoch insbesondere die Anwendung von Wissenskategorien fokussiert, welche die Lernenden mit zunehmendem Kompetenzzuwachs in ihre Argumentationen und Intentionsbestimmung integrieren sollen. Im Rahmen der Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss – die sich ebenso in niveauabhängigen Formulierungen in den Bildungsstandards des grundlegenden Schulabschlusses sowie der Allgemeinen Hochschulreife widerfinden – wird daher beispielhaft formuliert:

[Die Schülerinnen und Schüler können] Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit herstellen. (KMK 2003, 14)

Ogleich die Relevanz des kindlichen Fiktionsverstehens im literaturdidaktischen Forschungsdiskurs demnach als unbestritten gilt, erweist sich der konkrete Umgang kindlicher Rezipienten mit fiktionalen Erzeugnissen jedoch bislang als wenig erforscht: Zum einen fehlen systematische Untersuchungen zur Beschaffenheit des kindlichen Fiktionsverstehens, sodass bisher keine für Kinder entwicklungsangemessene Modellierung vorliegt. Zum anderen blieben bislang Analysen des tatsächlichen Einflusses des bewussten Umgangs mit Fiktion auf den literarischen Verstehensprozess aus. Vielmehr gehen die bestehenden Untersuchungen davon aus, dass die Wahrnehmung fiktiver und fiktionaler Gestaltungsmerkmale und dessen Rückbindung an das Textganze eine sich stets gleichförmig entwickelnde Fähigkeit darstellt, die kindliche Rezipienten in Interaktion mit der um-

gebenden Lebenswelt und den hierin enthaltenen literarischen Angeboten störungsfrei ausbilden (vgl. u.a. Büker 2006, 124; Krah 2013, 264f.; Leubner/Saupe 2009, 96ff.; Spinner 2010, 103; Waldt 2003, 102ff.; Wildemann/Vach 2013, 39). Die Annahme des Fiktionsverstehens als sich stets gleichförmig entwickelnde und störungsfrei verlaufende Fähigkeit erweist sich vor dem Hintergrund der Anforderungen des Gegenstandes, des Rezeptionsprozesses und der entwicklungsbedingten Wirklichkeitserschließung kindlicher Rezipienten jedoch auch weiterführend als schwierig. Im Folgenden sollen die jeweiligen Anforderungen kurz dargestellt werden:

Erstens zeichnen sich narrative Gegenstände durch ein **vielfältiges Spektrum des Fiktiven und Fiktionalen** aus, was die Zuordnung dessen, was als fiktionsanzeigendes Merkmal gewertet werden kann, erschwert. Dies zeigt sich insbesondere innerhalb der Wirklichkeitsdarstellungen fiktionaler Geschichten sowie den darin integrierten Fiktionsstrukturen: In kinder- und jugendliterarischen Werken und ihren medialen Umsetzungen werden zumeist drei **unterschiedliche Wirklichkeitsmodelle** konstruiert, die sich bezüglich der Einbettung fiktiver und fiktionaler Elemente deutlich voneinander unterscheiden. Hierzu gehören (1) Geschichten mit phantastischer Wirklichkeitskonstruktion, (2) Erzählungen mit realitätsähnlichen Welten und (3) Erzeugnisse, die Fiktionalität bewusst verschleiern. Geschichten der ersten Kategorie zeichnen sich im Sinne Tzvetan Todorovs (1972/2013) durch geschlossen phantastische Weltkonstruktionen aus. Diese verweisen aufgrund ihrer Abweichung von bekannten Realitäten (vgl. Mohr 2011, 163) in einem hohen Maße auf den Konstruktcharakter der Narration. Phantastische Welten und Figuren wie in Paolinis *Eragon* (2002), Tolkiens *Herr der Ringe* (1954) oder Funkes *Drachenreiter* (1997) sind folglich aufgrund ihrer Andersartigkeit besonders leicht als Fiktionsstruktur zu identifizieren. Erzählungen der zweiten Kategorie verwenden hingegen realorientierte Wirklichkeitskonzepte, in denen Orte, Länder und Räume gewählt werden, die kindliche Rezipienten kennen. Die Wahrnehmung der Fiktivität Berlins aus Kästners *Emil und die Detektive* (1929) erfordert demnach eine fundiertere Einsicht in die Beschaffenheit fiktiver und fiktionaler Strukturen, als beispielsweise das Erkennen von Moers' Stadt der träumenden Bücher (2004) oder Prattchets Scheibenwelt (1983). Meistens können realorientierte Wirklichkeitskonstrukte lediglich unter Zuhilfenahme von paratextuellen Fiktionsstrukturen – wie dem Autor, Titel oder Verlag der Geschichte – als fiktional benannt werden. Im Gegensatz hierzu verschleiern Geschichten der dritten Kategorie ihre eigene Konstruktion, indem sie entweder ihre Fiktionalität nicht thematisieren oder aber bewusst auf ein faktenbasiertes Zustandekommen des Erzeugnisses verweisen: So deuten geschichtserzählende Narrationen beispielsweise an, eine vergangene Wirklichkeit darzustellen und historische Geschehnisse oder Figuren wirklichkeitsgetreu abzubilden (vgl. Fisher 2004; von Glasenapp 2011) – dass diese im Moment der Geschichtenkonstruktion aber selbst zu fiktionalisierten Abbildungen des Erdachten werden, wird zumeist nicht thematisiert. Wiederum betonen populärkulturell breit rezipierte Scripted-Reality

Formate wie *Berlin Tag und Nacht*, dass sie auf wahren Tatsachen beruhen würden und damit einen Ausschnitt realstattfindender Wirklichkeit darstellen (vgl. Czichon et al. 2016; Gözl-Weis 2018; Klug 2016).

Neben der Vielfalt der vorherrschenden Wirklichkeitskonstruktionen wird das Spektrum des Fiktiven und Fiktionalen durch die **Verwendung verschiedener fiktionsanzeigender Strukturen** erweitert. Die Fiktionalität einer Narration in textgebundenen Formaten – wie beispielsweise in Büchern – kann nur anhand textueller oder paratextueller Fiktionsstrukturen verdeutlicht werden. In anderen Medienformen stehen jedoch multidimensionale Codingsysteme zur Verfügung: Filme, Serien, Hör- und Bildmedien aber auch digitale Spiele nutzen neben textbasierten Fiktionsstrukturen auditive und visuelle Informationen, anhand derer ein Rezipient auf die Fiktionalität einer Geschichte schließen kann. Diese Darstellung erfordert von den Rezipienten allerdings zum einen das Wissen um die differenten Darstellungsweisen und zum anderen den bewussten Zugriff auf die unterschiedlichen Gestaltungsmerkmale der Narration. Anderenfalls können spezifische fiktionsanzeigenden Strukturen weder erfasst, noch an mögliche Vermutungen über die Fiktionalität eines Gegenstandes zurückgebunden werden (vgl. Blume 2004; Fludernik 2015; Zipfel 2001).

Diese Problematik verschärft sich nochmals unter Berücksichtigung der technologischen Entwicklungen multidimensionaler Wirklichkeitsdarstellungen durch Augmented- und Virtual-Reality, da beide Formen, im Gegensatz zu ‚klassischen‘ Narrationsformaten, eine andere Art der Wirklichkeitsverarbeitung voraussetzen: Augmented-Reality-Formate transformieren einzelne Narrationselemente mithilfe von Visualisierungssoftware in die Wirklichkeit des Rezipienten, sodass eine fiktive Figur oder Welt nicht mehr nur zwischen zwei Buchdeckeln existiert, sondern vom Rezipienten in dessen eigener Wirklichkeit betrachtet werden kann (vgl. Jung/Dieck 2018; Lanier 2018; De Paolis/Bourdote 2018). Virtual-Reality-Formate ermöglichen indessen das Eintauchen in eine konstruierte Welt, die aufgrund der multisensorischen Wirklichkeitsgestaltung durch Bild, Klang und Haptik wirklichkeitsnäher auf die Rezipienten wirkt, als eine Narration, die ausschließlich anhand textueller Informationen dargeboten wird. Dieser Effekt verstärkt sich dadurch, dass die „reale“ Wirklichkeit mit Aufsetzen einer VR-Brille weitestgehend ausgeblendet wird, sodass der Rezipient überwiegend die konstruierte Welt wahrnimmt (ebd.).

Die Vielfalt der unterschiedlichen Wirklichkeitsdarstellungen und Fiktionsstrukturen erschwert somit die eindeutige Zuordnung einer Narration als fiktional.

Hieraus folgt zweitens, dass die Bestimmung einer Narration als fiktional oder non-fiktional einen **bewussten Rezeptionsprozess von Seiten des Kindes** voraussetzt. Dieser ist jedoch ebenso mit vielfältigen Herausforderungen verbunden:



Abbildung 1: Voraussetzungen des bewussten Rezeptionsprozesses zur Analyse fiktionsanzeigender Strukturen

Bevor die eigentliche Untersuchung der Fiktionalität des Gegenstandes erfolgen kann, muss dieser zunächst in Abhängigkeit zur jeweiligen Mediumsform **dekodiert** werden. Die Dekodierfähigkeit der Kinder hängt jedoch stark von ihren bereits erworbenen Fertigkeiten und Erfahrungen ab, sodass dieser Schritt erst – weitestgehend – problemlos von Statten gehen kann, wenn der kindliche Rezipient gelernt hat, Texte zu lesen, Filme und Bilder aufmerksam zu betrachten oder Hörmedien aktiv zuzuhören. Kindern, die noch nicht über diese Dekodierfähigkeiten verfügen, bleibt folglich der Zugang zu fiktionalen Gestaltungsstrukturen verwehrt.

Weiterhin erfordert die Analyse des Fiktiven und Fiktionalen einen **verstehenden Rezeptionsprozess**, der über die bloße Dekodierfähigkeit hinausgeht. So müssen die kindlichen Rezipienten zumindest grundlegend – von einem ausgeprägten literarischen Verstehen im Sinne Odendahls (2018), Viehoffs (1988), Zabkas (2003) oder Härles (2010) kann an dieser Stelle noch nicht gesprochen werden – verstanden haben, worum es in der dargebotenen Geschichte geht, welche Figuren vorkommen und wie die Erzählung vermittelt wird. Erst dann können sie sich grundlegend in der Geschichte orientieren und mit dieser bewusst umgehen. Zuletzt setzt die Untersuchung des Phänomens der Fiktion einen **metakognitiven Verarbeitungsprozess** aus Wissens- und Kontrollmechanismen voraus (vgl. Kaiser et al. 2018, 31f.; Hasselhorn 2010, 541; Kaiser/Kaiser 2006, 30f. zurückgehend auf Flavell 1976): Zum einen muss dem Leser klar sein, was überhaupt unter dem Phänomen der Fiktion zu verstehen ist, inwiefern das Fiktionale als Gestaltungsstruktur des Literarischen die Narration beeinflusst und wie diese abschließend zu bewerten ist. Anderenfalls kann eine fiktionsanzeigende Struktur weder erkannt, noch gedeutet werden. Zum anderen muss der Rezipient den Analyseprozess bewusst kontrollieren, sich über seine eigene Vermutung bezüglich der gegenstandsspezifischen Fiktionalität im Klaren sein und alternative Deutungsansätze abwägen, bevor er eine Aussage über die dargebotene Fiktion treffen kann. Die Fähigkeit, das eigene Denken bewusst zu reflektieren, erweist sich aber insbesondere für kindliche Rezipienten, die sich erst in der Erwerbsphase kognitiver Denkentwicklung befinden, als herausfordernd und darf nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden (vgl. Zimbardo/Gerrig 2008, 260ff.).

Drittens erfordert sowohl die Identifikation als auch die nähere Analyse einer möglicherweise fiktionsanzeigenden Gegenstandsstruktur eine konkrete **Auseinandersetzung mit der subjektiven Wirklichkeitskonstruktion der kindlichen Rezipienten**. Die in fiktionalen Gegenständen konstruierten Wirklichkeiten ähneln oder grenzen sich – wie bereits oben ausgeführt – von der realen Welt des

Rezipienten ab. Die wahrgenommenen Abweichungen führen dazu, dass ein Rezipient sich näher mit der narrativen Welt oder dessen Bewohnern auseinandersetzt, sie als wirklichkeitsnah oder -fern bestimmt und damit Hinweise bezüglich der Fiktionalität der Geschichte sammelt. Diese Wahrnehmung setzt allerdings voraus, dass der kindliche Rezipient bereits über eine gefestigte Wirklichkeitsvorstellung verfügt, ihre Gesetzmäßigkeiten kennt und diese als festen Referenzrahmen für das, was wirklich oder unwirklich ist, heranzieht. Die Ausbildung der prototypischen Vorstellung von Wirklichkeit bildet sich jedoch erst durch assimilierende und akkommodierende Aushandlungsprozesse im Umgang mit der eigenen Lebenswelt und den darin enthaltenden Sinnangeboten vollständig aus und dauert über das gesamte Kindesalter an (vgl. Erikson 1950/1982; Piaget 1975a; 1975b). Während des Entwicklungsprozesses verändern sich dabei die Wirklichkeitskonstrukte und -vorstellungen (ebd.):

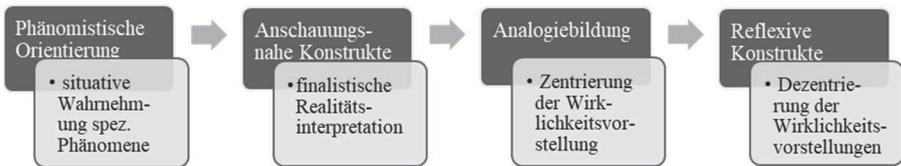


Abbildung 2: Stufenabfolge kindlicher Wirklichkeitskonstruktion anhand von Wahrnehmungstätigkeiten (Kahlert 2016, 60ff.)

Im Rahmen der *Phänomistischen Orientierung* nehmen Kinder die sie umgebende Lebenswelt situationsgebunden wahr und deuten sie dementsprechend. Eine Generalisierung oder Übertragung des Wahrgenommenen auf andere Situationen sowie eine Rückbindung an subjektiv aufgestellte Alltagstheorien findet noch nicht statt. Innerhalb der zweiten Phase kommt es zur Bildung von *Anschauungsnahen Konstrukten*, die das Wahrgenommene unter Berücksichtigung der bisher erfahrenen Lebenswelt kindangemessen erklären. Hierbei kommt es oftmals zu finalistischen Realitätsinterpretationen, in denen magische Vorstellungen und animistische Theorien reale Gesetzmäßigkeiten überlagern. Eines der bekanntesten Phänomene stellt dabei das Beseelen von Gegenständen oder Zuständen dar, die mit der Überhöhung der eigenen Fähigkeiten einhergehen: Kinder dieser Entwicklungsphase führen beispielsweise das Ausbleiben von Regen, den Schneefall am Weihnachtsmorgen oder grüne Ampelphasen auf die Kraft der eigenen Gedanken zurück. In Anlehnung an die Denkentwicklung wird diese Phase auch mit der Phantasie- oder Fantastikorientierung kindlicher Lernender gleichgesetzt (vgl. Abraham 2012, 26ff.; Todorov 1972/2013, 134). Die Verhaftung in magischen Vorstellungsmustern wird in der dritten Phase noch nicht vollends überwunden, bündelt sich aber in einer ersten Prototypenbildung: Im Rahmen der *Analogiebildung* kommt es zur Zentrierung der Wirklichkeitsvorstellungen, die sich auf Manifestationen spezifischer Prototypen des Wahrgenommenen beziehen. Anhand von phäno- und genotypischen Merkmalen bildet das Kind Kategorien zur Erschließung von Wirklichkeit, die anschließend reflexiv auf die Wahrnehmung

neuer Phänomene angewandt werden können. Der Aufbau realorientierter und *reflexiver Wirklichkeitskonstrukte* erfolgt erst im letzten Schritt (vgl. Kahlert 2016; Köhnlein 2012).

Je nachdem, in welcher Phase der Wirklichkeitskonstruktion sich ein kindlicher Rezipient befindet, variiert folglich die Zuordnung einer fiktionsanzeigenden Struktur als wirklichkeitsnah oder wirklichkeitsfern: Befindet sich ein Kind beispielsweise noch in der zweiten Phase der *Anschauungsnahen Konstrukte*, werden ihm oder ihr selbst phantastische und damit eindeutig von der Wirklichkeit abweichende Gestaltungsmerkmale nicht als wirklichkeitsfern und damit fiktional erscheinen, da es die Existenz von phantastischen Tierwesen, Zauberschulen oder intergalaktischen Sternenerstörern noch für durchaus realistisch hält.

Die den literaturdidaktischen Forschungsdiskurs dominierende Annahme des sich gleichförmig und störungsfrei entwickelnden Fiktionsverstehens erweist sich vor dem Hintergrund der Anforderungen des Gegenstandes, des Rezeptionsprozesses und der Auseinandersetzung mit Wirklichkeit als Trugschluss: Eine generalisierende Zuschreibung dessen, was als Fiktion zu bewerten ist, kann aufgrund der Vielfalt fiktiver und fiktionaler Phänomene nicht vorgenommen werden; auch setzt die Auseinandersetzung mit fiktionalen Gegenständen einen bewussten Rezeptionsprozess und eine gefestigte Wirklichkeitsvorstellung voraus, die allerdings mit vielfältigen Herausforderungen für den kindlichen Rezipienten verbunden ist.

Daher gilt es, den literaturdidaktischen Desideraten der bislang fehlenden Modellierung des kindlichen Fiktionsverstehens einerseits und der empirischen Wirkungsforschung des bewussten Umgangs mit Fiktion auf den literarischen Verstehensprozess andererseits zu begegnen, um erstens die Interaktion des kindlichen Rezipienten mit einem fiktionalen Gegenstand genauer beschreiben zu können, zweitens den möglichen Einfluss auf den ganzheitlichen literarischen Verstehensprozess zu erfassen und drittens potenzielle Förderangebote bei unzureichender Einsicht in Fiktivität und Fiktionalität bereitzustellen.

Eine Modellierung kindlichen Fiktionsverstehens, die als Ausgangspunkt für solche literaturdidaktische Untersuchungen dient, muss sich folglich an drei Bedingungen orientieren:

- **Gegenstandsunabhängigkeit:** Angesichts der Vielfalt des Fiktiven und Fiktionalen muss die Abbildung des bewussten Umgangs mit Fiktion gegenstandsunabhängig modelliert werden. Die modellierten Verstehensprozesse müssen bei der Interaktion mit unterschiedlichen Fiktionsphänomenen anwendbar sein.
- **Kindangemessene Rezeptionsorientierung:** Das Verstehen von Fiktivität und Fiktionalität setzt einen bewussten Rezeptionsprozess voraus. Kindliche Rezipienten stehen jedoch noch am Beginn ihres literarischen Verstehensprozesses oder haben möglicherweise noch Probleme mit der Dekodierung des Erzeugnisses. Aufgrund dessen muss eine Modellierung des Umgangs mit Phänomenen der Fiktion von kognitiven Vorläu-

ferfähigkeiten – wie beispielsweise der kindlichen Lesefähigkeit – losgelöst werden. Somit steht insbesondere der Erschließungsprozess des Fiktiven und Fiktionalen durch die Wahrnehmung von Fiktion und der anschließenden metakognitiven Reflektion zentral.

- **Einbindung von Wirklichkeitskonstrukten:** Der bewusste Umgang mit Fiktion als Spiel konstruierter Realität erfordert ein fundiertes Verständnis der subjektiv erfahrenen Wirklichkeit. Eine Modellierung kindlichen Fiktionsverstehens muss demnach die individuellen Vorstellungen von Wirklichkeit und Nicht-Wirklichkeit aufgreifen und in einen ganzheitlichen Verstehensprozess integrieren.

Neben den gegenstands-, rezeptions- und entwicklungspezifischen Anforderungen erweisen sich für die Untersuchung des kindlichen Fiktionsverstehens weiterhin literaturwissenschaftliche sowie literaturdidaktische Theorien und Forschungsergebnisse zum Umgang mit Fiktion als zentrale Referenzsysteme, mit welchen Fiktion genauer bestimmt und kindliche Aushandlungsprozesse abgeleitet werden können.

Die Anbindung an **literaturwissenschaftliche Fiktionstheorien** ermöglicht die theoriegeleitete Konturierung des Fiktiven und Fiktionalen und gibt Aufschluss über mögliche Erschließungsvorgänge fiktionsanzeigender Strukturen. Fiktionstheorien beschäftigen sich vornehmlich mit der hermeneutischen Erklärung des Wesens fiktionaler Phänomene, wie diese aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden können und was diese Überlegungen für das Literarische narrativer Erzeugnisse bedeuten. Zwar sind rezeptionsorientierte Deutungsansätze durchaus Gegenstand des narratologischen Diskurses (vgl. Banfield 1982; Konrad 2014), doch fokussieren diese vielmehr einen gelingenden Interaktionsprozess zwischen dem Rezipienten und fiktionalen Gegenstand als die hierfür notwendige Erwerbsperspektive. Fiktionstheoretische Erkenntnisse sind aufgrund dessen nicht ohne weiteres in didaktische Kontexte übertragbar. Auch beruhen die meisten rezeptionsorientierten Theorien, die angesichts der aufgezeigten Anforderungsbereiche noch am geeignetsten erscheinen, auf den Grundlagen des Fiktionalitätsvertrages: Theorien des *make-believe* (vgl. Hamburger 1977; Landwehr 1975; Walton 1990) oder auch wahrheitsanalytische Ansätze (vgl. Danneberg 2013; Gabriel 1975) gehen im Rahmen des Fiktionalitätsvertrags davon aus, dass der Rezipient während der Lektüre um die Fiktionalität der Erzählung weiß und sich bewusst auf das dargebotene Spiel von Fiktion und Wirklichkeit einlässt. Kindliche Rezipienten verfügen aber noch nicht von klein auf über diese Rezeptionshaltung oder die hierfür notwendigen Wissensstrukturen, sondern müssen diese erst in Interaktion mit einem fiktionalen Gegenstand erlernen. Für eine erstmalige Heranführung an fiktive und fiktionale Phänomene erweist sich ein solcher Ansatz folglich als sehr heraus- und anforderungsreich für die Anbahnung eines kindlichen Fiktionsverstehens, der zu Beginn des Verstehensprozesses überfordernd auf kindliche Rezipienten wirken könnte.

Die Übertragung fiktionstheoretischer Theorien in didaktisch fundierte Literaturvermittlungssettings erfordert demnach neben einer genauen Überprüfung der

Zweckdienlichkeit spezifischer Referenztheorien die Anpassung unter Berücksichtigung der kindlichen Erwerbsperspektive.

Vor dem Hintergrund der angenommenen Relevanz des Fiktionsverstehens für den literarischen Lernprozess dient weiterhin der **literaturdidaktische Forschungsdiskurs** zum literarischen Verstehen von Primarstufenlernenden als organisatorischer Referenzrahmen zur Untersuchung des kindlichen Fiktionsverstehens. Innerhalb dessen wird fokussieren, wie der Verstehensprozess des Literarischen beschrieben werden kann, welche Einflussfaktoren wirken und wie sich der Erwerb und Aufbau literarischen Verstehens unterstützen lässt. Die hierzu angelegten Untersuchungen des literaturdidaktischen Forschungsdiskurses stellen sich jedoch für die Abbildung von kindsspezifischen Verstehensprozessen als bislang wenig anwend- oder einsetzbar heraus:

Die aktuell vorliegenden Modellierungen literarischen Verstehens- oder Kompetenzerwerbs richten sich vornehmlich an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe (vgl. Boelmann/Klossek 2013ff.; Frederking 2010ff.; Schilcher/Pissarek 2013). Zwar wird betont, dass die kindliche Interaktion mit literarischen Erzeugnissen nicht als defizitär angesehen werden darf (vgl. Bükler 2006, 120), doch existiert bislang keine empirisch abgesicherte Modellierung eines ganzheitlichen literarischen Verstehensprozesses von Grundschulkindern. Vielmehr bestehen die vorliegenden Ausführungen zum literarischen Verstehen von Primarstufenlernenden aus Überblickswerken, die theoriebasiert verschiedene Aspekte des grundschulspezifischen Deutschunterrichts beleuchten (vgl. hierzu u.a. Abraham/Knopf 2013; Spinner/Pompe/Ossner 2016; Wildemann/Vach 2013), aus Einzelstudien, die hermeneutisch die Spezifik kindlichen Lernens beschreiben (vgl. u.a. Waldt 2003) oder lediglich einzelne Aspekte der literarischen Verstehensvermittlung analysieren (vgl. u.a. Heizmann 2018; Kruse 2014a). Die Anbindung des bewussten Umgangs mit Fiktion an den literarischen Verstehensprozess von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe erfordert demnach eine vorherige Modellierung des kindsspezifischen Verstehenserwerbs.

1.1 Erkenntnisinteresse

Vor dem Hintergrund der lebensweltlichen und literaturdidaktischen Relevanz des Fiktionsverstehens besteht das primäre Erkenntnisinteresse dieser Arbeit in der Untersuchung des Einflusses kindlichen Fiktionsverstehens auf den literarischen Verstehensprozess von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe. Hierzu gilt es einerseits den bewussten Umgang von Fiktion vor dem Hintergrund gegenstands-, rezeptions- und entwicklungsspezifischer Anforderungen und unter Einbezug literaturwissenschaftlicher und -didaktischer Erkenntnisse kindangemessen zu modellieren. Andererseits muss ein Modell entwickelt werden, das den literarischen Verstehensprozess in Gänze in den Blick nimmt und kindsspezifische Aushandlungsvorgänge zentral stellt. In einem ersten Schritt müssen daher zunächst die notwendigen Referenzmodellierungen geschaffen werden, bevor die empirische Analyse des potenziellen Einflusses kindlichen Fiktionsverstehens auf das literarische Verstehen erfolgen kann.

Nachgestellt erweist sich die Untersuchung potenzieller Bedingungsfaktoren des kindlichen Fiktionsverstehens als relevant, um die Beschaffenheit des bewussten Umgangs mit Fiktion konkret abbilden zu können, sowie aus diesen Rückschlüsse für die Konstruktion didaktischer Lernsettings zu ziehen.

In diesem Sinne versteht sich diese Arbeit als Teil empirischer Grundlagenforschung zum literarischen Verstehensprozess von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe, in der insbesondere das kindliche Verstehen von Fiktion hermeneutisch und empirisch expliziert wird.

Der Schwerpunkt des Forschungsprojekts führt dabei zu einer Einschränkung des Fiktionskorpus: Im Rahmen des Forschungsprojekts werden fiktionale Text-Bild-Verbünde fokussiert, wobei sich die Auseinandersetzung mit diesen auf vielfältige fiktionale Vorerfahrungen der Kinder stützt. Im Rahmen dieser Arbeit wird jedoch ein gegenstandsunabhängiges Modell kindlichen Fiktionsverstehens entwickelt und vorgestellt werden, wodurch eine Übertragung des Forschungssettings und der grundlegenden Überlegungen zum Verstehensprozess von Primarstufenlernenden auf andere Gegenstände möglich ist. Diese Arbeit dient somit als Ausgangspunkt weiterführender Forschungsprojekte zur Fiktionsforschung im literaturdidaktischen Kontext, wobei eine hermeneutisch abgeleitete und empirisch nachgewiesene Modellierung bereitgestellt und Ansätze zur Förderung des kindlichen Fiktionsverstehens in schulischen Literaturvermittlungskontexte entwickelt wird.

1.2 Zum Begriffsverständnis

Angesichts des komplexen und herausforderungsreichen Konstrukts des kindlichen Fiktionsverstehens werden im Folgenden die der Arbeit zugrunde liegenden Begrifflichkeiten der Fiktion und des literarischen Verstehensprozesses in Kürze dargestellt und hinsichtlich betreffender Referenzsysteme kontextualisiert. Die Ausführungen dienen hierbei als erster Orientierungsrahmen bezüglich der der Arbeit zugrundeliegenden Referenzsysteme und Begrifflichkeiten. Im Rahmen der theoretischen Fundierung wird die Herleitung der zentralen Terminologien, der Referenzsysteme und Modellierungen näher erläutert.

Ausgehend von der Vielfalt fiktiver und fiktionaler Phänomene wird im Rahmen dieser Arbeit ein **weites Begriffsverständnis von Fiktion** zugrunde gelegt, das Fiktivität und Fiktionalität als Gestaltungsstruktur literarischer und anthropologischer Erzeugnisse begreift. Als Referenztheorien werden rezeptionsorientierte Konzepte der narratologischen und ontologischen Fiktionstheorie herangezogen:³

Fiktion: Phänomen, welches im Sinne eines weiten Fiktionsbegriffs auf eine auftretende Nicht-Wirklichkeit in kulturellen Erzeugnissen der Sprache, Kunst und Literatur rekurriert und damit die diachrone Auseinandersetzung mit – gleichsam historisch und gesellschaftlich geprägter, subjektiv erlebter sowie durch eine externe Instanz konstruierter – Wirklichkeit bestimmt.

³ Für eine detaillierte Darstellung des forschungsrelevanten Begriffsverständnisses von Fiktion sei auf Kapitel 2.2.2.1.3 *Zum Fiktionsbegriff dieser Arbeit* verwiesen.

Innerhalb des Forschungsprojekts wird **der bewusste Umgang mit Phänomenen der Fiktion** weiterhin als **kindliches Fiktionsverstehen** bezeichnet. Der Prozess des Fiktionsverstehens setzt dabei voraus, dass die betreffenden Rezipienten eine potenziell fiktionsanzeigende Struktur als solche wahrnehmen, sie vor dem Hintergrund des Textganzen, des eigenen Erfahrungsschatzes und Wirklichkeitsbildes reflektieren und damit über die Fiktionalität des Gegenstandes nachdenken. Dies erfordert eine ausgeprägte Kontrolle des eigenen Denkprozesses, weshalb das Fiktionsverstehen nicht nur als kognitiver Verarbeitungsmechanismus, sondern als Metakognition literarischen Verstehens verstanden wird. Der Prozess des Fiktionsverstehens orientiert sich dabei an einem Verstehensbegriff, der literarische Erschließungsvorgänge als kommunikative Aushandlungsprozesse zwischen Gegenstand und Rezipient begreift (vgl. Shannon/Weaver 1963; Schulte-Sasse/Werner 1977; Schutte 1985) und damit rezeptionsästhetische Ansätze zentral stellt (vgl. Eco 1981; Jauß 1984; Iser 1971; Weinrich 1971). Aufgrund dessen gliedert sich das Fiktionsverstehen in drei Verstehensbereiche, die gegenstandsseitige, interaktionsspezifische und rezipientenbezogene Vorgänge fokussieren:⁴

Fiktionswahrnehmung

Der Verstehensbereich der Fiktionswahrnehmung umfasst die Identifikation fiktionsanzeigender Gestaltungsstrukturen durch den kindlichen Rezipienten. Dieser Verstehensbereich gilt als zentrale Fähigkeit des Fiktionsverstehens. Bevor über einen Gegenstand eine Aussage bezüglich seiner Fiktionalität getroffen werden kann, muss der kindliche Rezipient zunächst über die Fähigkeit verfügen, fiktive und fiktionale Geschichtenelemente bewusst oder unbewusst zu erkennen und als wirklichkeitsfern oder -nah zu bestimmen. Folglich kann ohne die Fähigkeit zur Fiktionswahrnehmung kein weiterführender Reflektionsprozess stattfinden.

Fiktionsgestaltung

Der Verstehensbereich der Fiktionsgestaltung bezieht sich auf die aktiven Auseinandersetzungsprozesse der kindlichen Rezipienten in Interaktion mit einem fiktionalen Gegenstand. Hierbei steht die Fähigkeit zentral, fiktionsanzeigende Strukturen eines Gegenstandes entweder zu verändern und damit die Wahrnehmungskomplexität der Fiktionalität zu erhöhen (Kategorie: Fiktionsveränderung), oder aber fiktive und fiktionale Elemente für die Konstruktion eigener Geschichten zu nutzen (Kategorie: Fiktionskonstruktion).

Fiktionsvorstellung

Der Verstehensbereich der Fiktionsvorstellung subsumiert die subjektiven Wirklichkeits- und Fiktionskonstrukte des kindlichen Rezipienten ausgehend von entwicklungspsychologischer Welterschließung und ontologischer Fiktionstheorie. Die Vorstellungsbildung dessen, was als Wirklichkeit und Nicht-Wirklichkeit zu bewerten ist, steht in enger Verbindung mit der konkreten

⁴ Für eine detaillierte Darstellung der Modellierung des kindlichen Fiktionsverstehens sei auf Kapitel 2.2.3.1 *Zur Modellierung kindlichen Fiktionsverstehens dieser Arbeit* verwiesen.

Wahrnehmung von fiktionsanzeigenden Gestaltungsstrukturen und bestimmt als „Fundament“ (Spinner 2015, 191) das Fiktionsverstehen.

Angesichts der Relevanz der kindlichen **Fiktionswahrnehmung** im Fiktionsverstehensprozess gilt die Fähigkeit der Identifikation fiktionsanzeigender Gestaltungsstrukturen als zentraler Verstehensbereich, der sich sowohl auf vorliegende Wissensstrukturen des Kindes, sein Können als auch seine metakognitive Verarbeitung bezieht. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Wissens-, Könnens- und Bewusstseinsstrukturen wird in Anlehnung an einen didaktischen Kompetenzbegriff (vgl. Boelmann 2017) die kindliche Fiktionswahrnehmung im Rahmen des Forschungsprojekts als literarische Teilkompetenz modelliert und für die Untersuchung des Zusammenhangs von Fiktionsverstehen und literarischen Verstehen den literarischen Grundkompetenzen der Schülerinnen und Schüler gegenübergestellt.

Der **literarische Verstehensprozess** von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe wird im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts als ganzheitlicher Prozess literarischer Welterschließung verstanden, der angesichts der Zielgruppe jedoch kindliche Spezifika des Textverstehens berücksichtigen muss (vgl. u.a. Odendahl 2018). Das literarische Verstehen von Kindern gilt daher nicht nur als bloße Vorläuferfähigkeit, die in Vorbereitung auf die Sekundarstufe ausgeprägt werden muss (vgl. u.a. Spinner 1995; Büker 2006), sondern als lebensweltrelevante Partizipationsmöglichkeit kindlicher Rezipienten an der literarischen Kultur. Angesichts dessen wird das *Bochumer Modell literarischen Verstehens* (vgl. Boelmann/Klossek 2013ff.) als Referenzmodellierung gewählt, das einen organisatorischen Rahmen für die Abbildung des literarischen Verstehensprozesses und des kindlichen Fiktionsverstehens bildet und sich angesichts seiner Struktur sowohl für den Einsatz empirischer Kompetenzanalysen wie für die schulische Diagnostik eignet. Hierbei werden die vorliegenden Durchdringungsstufen literarischer Kompetenzen für den Einsatz in der Grundschule adaptiert und dessen Ausprägung dem Fiktionsverstehen bzw. der Fiktionswahrnehmung von Kindern gegenübergestellt.⁵

1.3 Fragestellungen und Vorgehen

Vor dem Hintergrund der Relevanz des Fiktionsverstehens für den literarischen Verstehensprozess wird die forschungsleitende Hypothese aufgestellt, dass die Fiktionswahrnehmung als zentrale Komponente des Fiktionsverstehens die Ausprägungstiefe literarischer Grundkompetenz beeinflusst. Der Arbeit liegt daher folgende Leitfrage zugrunde:

1. *Beeinflusst die Fiktionswahrnehmung den Abruf literarischer Grundkompetenz von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe?*

⁵ Für eine detaillierte Darstellung der Zugangsweisen zu literarischen Erzeugnissen anhand grundlegender Bildungsaspekte und literarischer Grundkompetenzen sei auf Kapitel 2.2.1.2 *Adaption des Bochumer Modells literarischen Verstehens vor dem Hintergrund primarstufenspezifischer Herausforderungen* dieser Arbeit verwiesen.

Hierbei steht die Annahme zentral, dass die kindliche Fiktionswahrnehmung und die Ausprägung literarischer Grundkompetenz strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen, sodass sich die Ausprägungstiefe der Wahrnehmungsfähigkeit auf die Durchdringung des literarischen Gegenstandes auswirkt. Um die Leitfrage zu beantworten, gilt es daher die Fiktionswahrnehmung und den literarischen Verstehensprozess von Schülerinnen und Schülern theoriegeleitet zu bestimmen, um die strukturelle Passung beider Lernbereiche zueinander heuristisch zu analysieren und den potenziellen Zusammenhang empirisch nachzuweisen.

Der Beantwortung der Leitfrage geht folglich die Modellierung der betreffenden Verstehensprozesse voraus. Hieraus ergeben sich drei konzeptionelle Fragestellungen, die vornehmlich literaturwissenschaftlich und literaturdidaktisch gestützt beantwortet werden müssen:

2a. Wie lässt sich der literarische Verstehensprozess bzw. die literarische Kompetenzausprägung von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe modellieren?

2b. Wie lässt sich das Fiktionsverstehen von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe modellieren, um dabei sowohl die komplexen, metakognitiven Verstehensprozesse der Kinder abzubilden, als auch die Verstehensprozesse für schulische Kontexte und empirische Bildungsforschung pragmatisch beschreiben zu können?

2c. Wie lässt sich die Fiktionswahrnehmung von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe modellieren, um sie für die Gestaltung schulischer Literaturvermittlung und empirische Bildungsforschung nutzen zu können?

Die Klärung der Forschungsfragen 2a und 2b dient der konzeptionellen Fundierung des literarischen Verstehensprozesses und des Fiktionsverstehens. Fragestellung 2c fokussiert die Modellierung der kindlichen Fiktionswahrnehmung, die als zentraler Verstehensbereich die Ausprägung des kindlichen Fiktionsverstehens bestimmt. Neben der qualitativen Abbildung der Fiktionswahrnehmung evoziert diese Frage die Entwicklung eines die Wahrnehmungstiefe abbildenden Erhebungsinstruments, das sowohl im Rahmen empirischer Forschungsprojekte als auch schulischer Diagnose als Grundlage für die Erhebung kindlicher Fiktionswahrnehmung dient. Hieraus ergibt sich die Frage nach potenziellen Einflussfaktoren der Fiktionswahrnehmung, die bei der Analyse berücksichtigt werden müssen:

3a. Durch welche Faktoren wird die individuelle Fiktionswahrnehmung der Schülerinnen und Schüler beeinflusst?

Im Rahmen dieser Frage wird davon ausgegangen, dass kind- und sozialisations-spezifische Bedingungsfaktoren vorliegen, welche die Ausprägung der Fiktionswahrnehmung entweder begünstigen oder aber erschweren. Angesichts der lebensweltlichen Gegenwart von Fiktion werden während der empirischen Erhebung daher fiktionale, literarische und mediale Vorerfahrungen der Kinder er-

fasst, um diese bezüglich ihres Einflusses auf die Ausprägung der Fiktionswahrnehmung zu analysieren. Ausgehend von den potenziellen Einflussgrößen ergibt sich weiterhin die Frage nach bestehenden Risikogruppen, die aufgrund von möglichen Bedingungsfaktoren lediglich über eine unzureichend ausgeprägte Fiktionswahrnehmung verfügen und daher explizit in der Identifikation von fiktionsanzeigenden Strukturen gefördert werden müssen:

3b. Bestehen besondere Risikogruppen, die bezüglich der Fiktionswahrnehmungsausprägung explizit gefördert werden müssen?

Darüber hinaus erweist sich eine Untersuchung der kindlichen Fiktionswahrnehmung von Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem Förderbedarf „Lernen“ als weiterführend notwendig:⁶ Lernende, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen, nutzen andere Lern- und Erschließungsprozesse als gleichaltrige Regelschullernende (vgl. u.a. Piaget 1975a; 1975b; Fischer 2004). Diese äußern sich nicht nur in einem vermeintlich höheren Zeitaufwand, die Kinder mit Förderbedarfen benötigten, um die gleichen Aufgaben wie Regelschullernende zu lösen, sondern bestehen insbesondere in der Nutzung alternativer Zugangsweisen an einen Lerngegenstand. Diese müssen kindangemessen ausgewählt und aufbereitet werden. Folglich gilt es, die Wahrnehmungen und Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem Förderbedarf „Lernen“ näher zu untersuchen und für die Entwicklung spezifischer Förderangebote zu nutzen:

4. Welche Herausforderungen müssen Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf „Lernen“ im Gegensatz zu simultan unterrichteten Regelschullernenden bezüglich der Wahrnehmung von Fiktion bewältigen?

Um die aufgeworfenen Fragestellungen zu beantworten, gliedert sich die Arbeit in drei Teile: die theoretische Fundierung der jeweiligen Forschungskontexte (vgl. Kapitel 2. *Theoretische Fundierung*), die Darstellung der empirischen Erhebung des Forschungsprojekts (vgl. Kapitel 3. *Empirische Erhebung*) sowie der Ableitung didaktischer Implikationen zur Diagnose und Förderung des kindlichen Fiktionsverstehens (Kapitel 4. *Didaktische Implikationen*).

Im ersten Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen zum Fiktionsverstehen ausgeführt. Hierzu werden in 2.1 *Grundlagen des Fiktionsverstehen* zum einen die entwicklungspsychologische Bedeutsamkeit des Fiktionsverstehens im Rahmen der Kindsentwicklung fokussiert, zum anderen dessen Relevanz im lite-

⁶ Vor dem Hintergrund der Durchführung des Forschungsprojekts im Bundesland Baden-Württemberg werden für die Beschreibung der diagnostizierten Förderbedarfe der Kinder die bundeslandspezifischen Terminologien verwendet. Die Kinder der Stichprobe, die einen diagnostizierten Förderbedarf aufwiesen, waren alle dem Förderbereich „Lernen“ zuzuordnen. Für nähere Informationen zur Abgrenzung verschiedener Förderbedarfe in Baden-Württemberg sei auf die Seite der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte des Kultusministeriums des Bundeslandes verwiesen.

rarischen Verstehensprozess erläutert und die Schwierigkeit der bislang vorliegenden Modellierungsversuche expliziert. Ausgehend von diesen Ausführungen wird in Kapitel 2.2 *Modellierung des Fiktionsverstehens* daher eine forschungsspezifische Modellierung des kindlichen Fiktionsverstehens vorgestellt. Hierzu werden zwei Referenzsysteme angeführt, welche die Modellierung des kindlichen Fiktionsverstehens an den literarischen Verstehensprozess anbinden sowie hinsichtlich narratologischer und ontologischer Fiktionstheorien fundieren. Im Rahmen der Ausführungen zum literarischen Verstehensprozess wird das *Bochumer Modell literarischen Verstehens* als organisatorischer Referenzrahmen angeführt und vor dem Hintergrund primarstufenspezifischer Anforderungen adaptiert (Fragestellung 2a). Hiermit einher geht die Klärung dessen, was literarisches Verstehen, literarisches Lernen und literarische Bildung in der Grundschule überhaupt bedeuten können und welche Relevanz dem literarischen Verstehen in der Primarstufe zukommt. Innerhalb der fiktionstheoretischen Verortung des Vorhabens werden weiterhin die zentralen Begrifflichkeiten Fiktion, Fiktivität und Fiktionalität vor dem Hintergrund ausgewählter Fiktionstheorien näher erläutert und zueinander ausgerichtet. Im Anschluss wird unter Zuhilfenahme narratologischer und ontologischer Fiktionstheorien das forschungsprojektrelevante Verständnis von Fiktion vorgelegt und auf didaktische Kontexte übertragen. Die gleichsam literaturdidaktische wie -wissenschaftliche Fundierung dient im Anschluss als Grundlage für eine Modellierung kindlichen Fiktionsverstehens (Fragestellung 2b) und des vermuteten Zusammenhangs von literarischer Grundkompetenz und Fiktionswahrnehmung (Fragestellung 2c).

Kapitel 3 umfasst die Darstellung der empirischen Erprobung des Forschungsprojekts. Im Anschluss an die Ausführungen zum verwendeten Mixed-Methods-Design und den eingesetzten Testverfahren erfolgt die qualitative und quantifizierende Auswertung der generierten Datensätze sowie die Analyse vor dem Hintergrund der forschungsprojektspezifischen Fragestellungen. Angesichts der Leitfrage 1 wird zunächst der in Kapitel 2 heuristisch abgeleitete Zusammenhang von literarischen Grundkompetenzen und Fiktionswahrnehmung empirisch überprüft. Im Anschluss werden potenzielle Einflussfaktoren des Fiktionsverstehens hinsichtlich ihrer Wirksamkeit analysiert (Fragestellung 3a) und potenzielle Risikogruppen untersucht (Fragestellung 3b). Darüber hinaus erfolgt die Analyse der erreichten Verstehensleistungen und Kompetenzausprägungen der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf „Lernen“, um potenzielle Verstehensunterschiede im Gegensatz zu gleichaltrigen Regelschullernenden zu identifizieren und mögliche Ansatzpunkte für eine Förderung der Verstehensbereiche abzuleiten (Fragestellung 4). Abschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung und der aufgeworfenen Fragestellungen diskutiert.

Um die Erkenntnisse des Forschungsprojekts auch in schulpraktischen Kontexten nutzen zu können, werden in Kapitel 4 Diagnoseinstrumente zum kindlichen Fiktionsverstehen sowie Fördermöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit und

ohne diagnostiziertem Förderbedarf im Bereich „Lernen“ vorgestellt. Die entwickelten Settings richten sich dabei an Kinder verschiedener Ausprägungstiefen und orientieren sich an den einzelnen Verstehensbereichen der Fiktionswahrnehmung, -gestaltung und -vorstellung. Dies ermöglicht eine unterrichtspraktische Beantwortung der Fragestellungen 2b, 2c, 3b und 4.

Zum Abschluss der Arbeit werden die zentralen Ergebnisse der Modellierungen und empirischen Befunde zusammengefasst und vor dem Hintergrund der aufgeworfenen Fragestellungen und Hypothesen reflektiert. Anhand dieser wird die Notwendigkeit weiterführenden Forschungsbedarfs aufgezeigt und noch zu klärende Fragestellungen der empirischen Bildungsforschung und Schulpraxis formuliert.

2. Theoretische Fundierung

Die Frage des Zusammenhangs von Fiktionswahrnehmung und literarischer Kompetenz rekurriert sowohl auf entwicklungspsychologische, literaturwissenschaftliche als auch literaturdidaktische Forschungsfelder, die einerseits für die Klärung der aufgeworfenen Forschungsfragen herangezogen werden müssen und andererseits bislang bestehende Desiderate bezüglich der Ausprägung des kindlichen Fiktionsverstehens aufzeigen.

Im Rahmen dieses Kapitels werden daher die zu Beginn dieser Arbeit aufgeführten Desiderate aufgegriffen und die theoretischen Grundlagen des Fiktionsverstehens im entwicklungspsychologischen und literaturdidaktischen Kontext fokussiert. Hierdurch wird die Relevanz des Fiktionsverstehens für den kindlichen Entwicklungs- und Enkulturationsprozess verdeutlicht (vgl. hierzu *Kapitel 2.1 Grundlagen des Fiktionsverstehens*) und abschließend eine Modellierung kindlichen Fiktionsverstehens entwickelt, welche die Herausforderungen der kindlichen Entwicklung berücksichtigt und bereits vorhandene Fähigkeiten miteinbezieht (vgl. hierzu *Kapitel 2.2.3 Modell des kindlichen Fiktionsverstehens*). Hierzu dienen sowohl der literaturdidaktische Forschungsdiskurs zum literarischen Verstehen von Grundschulkindern (vgl. hierzu *Kapitel 2.2.1 Referenzsystem: Literarisches Verstehen*) als auch narratologische und ontologische Fiktionstheorien (vgl. hierzu *Kapitel 2.2.2 Referenzsystem: Fiktionstheorie*) als Referenzsysteme. Anhand der theoretischen Ausführungen wird abschließend ein Modell zur Abbildung des Zusammenhangs von Fiktionswahrnehmung und literarischer Grundkompetenz entwickelt, das sich auf das kindliche Erkennen von gegenstandsspezifischen Fiktionsstrukturen stützt (vgl. hierzu *2.2.4 Modell des Zusammenhangs von Fiktionswahrnehmung und literarischer Grundkompetenz*).

2.1 Grundlagen des Fiktionsverstehens

Wie bereits zu Beginn dieser Arbeit skizziert, stellt das Fiktionsverstehen einen zentralen Bestandteil der kindlichen Entwicklung (vgl. u.a. Bühler 1918; Bühler 1933; Erikson 1973; Piaget 1975a; 1975b) und des kindlichen literarischen Verstehens (vgl. u.a. Waldt 2003; Nickel-Bacon 2003a; Bükler 2006; Spinner 2006; 2007; Wildemann/Vach 2013; Spinner/Pompe/Ossner 2016) dar. Im Folgenden soll daher analysiert werden, inwiefern das kindliche Fiktionsverstehen als Teil der Wirklichkeitserschließung auf die kindliche Entwicklung einwirkt und welche Bedeutsamkeit dem Fiktionsverstehen im literarischen Verstehensprozess zukommt. Innerhalb der Darstellungen zum Fiktionsverstehen im Kontext der Kindsentwicklung (vgl. hierzu *Kapitel 2.1.1 Fiktionsverstehen im Kontext der Kindsentwicklung*) wird hierzu die kindliche Erwerbsperspektive zentral gestellt und erläutert, wie Kinder wirklichkeitsnahe oder -ferne Phänomene erschließen und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dieser Erschließung einhergehen. Im Rahmen der Ausführungen zum Fiktionsverstehen im literaturdidaktischen

Kontext wird die Relevanz des Fiktionsverstehens im literarischen Verstehensprozess expliziert sowie die Potenziale und Grenzen bislang bestehende Modellierungen fokussiert.

Ohne den weiteren Ausführungen vorweg zu greifen, wird anhand der Gegenüberstellung der Bedeutsamkeit des Fiktionsverstehens im Kontext der Kindsentwicklung einerseits und den bislang bestehenden Umsetzungen im literaturdidaktischen Forschungsdiskurs andererseits deutlich werden, dass die bisherigen Modellierungsversuche zur Erfassung des kindlichen Fiktionsverstehens zu kurz greifen, eine ganzheitliche Abbildung des Fiktionsverstehens angesichts seiner Relevanz im literarischen Verstehensprozess jedoch unverzichtbar ist.

2.1.1 Fiktionsverstehen im Kontext der Kindsentwicklung

Das Erkennen und Abgrenzen der eigenen Wirklichkeit anhand verschiedener Merkmale stellt einen der zentralen Entwicklungsprozesse der Kindheit dar (vgl. u.a. Greve/Thomsen 2019; Oerter/Montada 2008; Wicke 2015). Der Prozess der ‚Entwicklung‘ gilt dabei im psychologischen Kontext als „Veränderung und Stabilität von Kompetenzen, Überzeugungen, Interessen, Motivationen, Selbstkonzepten usw.“ (Oerter/Montada 2008, 17), die sich entweder in spezifischen Phasen (vgl. Bühler 1918; Bühler 1933) oder konkreten Stufenfolgen (vgl. Erikson 1973; Piaget 1975a; 1975b) vollzieht. Entwicklungsprozesse werden hierbei von unterschiedlichen Bedingungsfaktoren beeinflusst, die sich entweder auf die individuellen Dispositionen des Kindes oder sein konkretes Umfeld beziehen.

Im Gegensatz zu anderen Entwicklungsprozessen spielen bei der **kindlichen Wirklichkeitserschließung** externe sowie interne Bedingungsfaktoren eine ähnlich große Rolle, da Wirklichkeit einerseits nur durch die aktive Auseinandersetzung mit externen Interaktionsangeboten erschlossen werden kann, andererseits aber genauso durch die bereits vorliegenden internalen Vorstellungsbilder geprägt wird (vgl. Kahlert 2016; Köhnlein 2012). Obgleich die Auseinandersetzung mit Wirklichkeit in verschiedenen entwicklungspsychologischen Theorien eine zentrale Rolle spielt (vgl. u.a. die Bedeutsamkeit der Wirklichkeitserschließung bei den anlageorientierten Ausführungen Plomins 1977, den Entwicklungsaufgaben Eriksons 1950/1982 oder auch den Überlegungen zum Reifestand Fowlers 1962), erweisen sich daher für die forschungsprojektspezifische Modellierung des kindlichen Fiktionsverstehens im literaturdidaktischen Kontext insbesondere **sukzessive Erklärungsmodelle** der kindlichen Wirklichkeitsaneignung als geeignet, da in diesen sowohl externe – wie beispielsweise die Interaktion mit einem fiktionalen oder wirklichkeitsorientierten Gegenstand – als auch interne Faktoren – wie beispielsweise die Vorerfahrungen eines Kindes im Umgang mit diesen – miteinbezogen werden (vgl. Aebli 1981).

Das wohl bekannteste Stufenmodell der Entwicklungspsychologie stellt dabei die von **Jean Piaget** vorgenommene Modellierung zur kognitiven Denkentwicklung dar, die sich als Erklärungsansatz im Rahmen des Forschungsprojekts aufgrund der expliziten Thematisierung der kindlichen Auseinandersetzung mit Wirklichkeit besonders eignet: Mithilfe des Modells können qualitative Veränderungspro-