

Arbeitstitel – Forum für Leipziger Promovierende // Gegründet 2009  
Herausgegeben von Stephanie Garling, Enrico Thomas, Franziska Naether,  
Christian Fröhlich, Felix Frey  
Meine Verlag, Magdeburg

**Fiktionsspiele. Überlegungen zu einer fiktionstheoretischen  
Untersuchung von Kindererzählungen an Beispielen der  
Leipziger Buchkinder**

*Matthias Grüne*

---

Zitationsvorschlag: Matthias Grüne: Fiktionsspiele. Überlegungen zu einer fiktionstheoretischen Untersuchung von Kindererzählungen an Beispielen der Leipziger Buchkinder. In: Arbeitstitel – Forum für Leipziger Promovierende Bd 2, Heft 1 (2010). S. 11–22.  
urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-168842

**Abstract***– deutsch –*

Im Mittelpunkt des Aufsatzes steht die Frage, ob symbolische Spielformen mit der Fähigkeit zur fiktionalen Rede in einem Entwicklungszusammenhang zu sehen sind. Dafür wird zunächst auf die Merkmale des Als-Ob-Spiels eingegangen und herausgearbeitet, wie die Fiktionsforschung Analogien zu kindlichen Spielweisen integriert. So bezieht die Theorie zwar das Spiel als Grundmuster der Kreation fiktiver Wirklichkeit mit ein, nicht aber das fiktionale Erzählen von Kindern. Diese Lücke wäre zu schließen, wenn man die Entwicklungsgeschichte der Fiktion und die Selbstverständlichkeit, mit der fiktionale Texte produziert/rezipiert werden können, verstehen will. An zwei Beispieltexen, die im Leipziger Buchkinder-Verlag erschienen sind, wird aufgezeigt, auf welche Weise Kinder im Alter zwischen acht und zehn Jahren mit Fiktion umgehen können.

*– englisch –*

The article discusses the relationship between symbolic forms of play and the ability of fictional speech. Therefore, features of symbolic play are explored as well as common approaches to correlate concepts of play with the theory of fiction. Theories often see child's plays as basic pattern for the creation of fictional reality but they disregard fictional story-telling by children. This gap in research should be closed if one tries to understand the development of fiction and the naturalness of producing and adapting fictional texts. Two exemplary texts of children – produced and edited by the Leipziger Buchkinder-Verlag – will show the elaborated ability of children in primary school age to cope with fiction.

## 1. Phantasie am Ende?

In der Wochenzeitung *Die Zeit* erschien in der Ausgabe vom 17. Dezember 2009 ein Dossier mit dem Titel *Mega-Weihnachten*, illustriert mit der Abbildung eines waffenführenden Plastikhybriden aus Mensch und Alien von vielsagender Hässlichkeit. Die Autorin Susanne Gaschke thematisiert darin jedoch nicht in erster Linie die Degeneration des Kinderspiels durch weihnachtlichen Konsumterror und eine seelenlose Spielzeugindustrie. Die Befürchtung, die sie stattdessen zum Ausdruck bringt, fußt auf einem differenzierteren Problembewusstsein und richtet sich auf den drohenden Verlust kindlicher Phantasie durch das Überangebot an vorgefertigten Spielwelten. Am Beispiel des sogenannten *cross-merchandising*, einer Verkaufsstrategie, die das Spielzeugangebot an Medienprodukte wie Filme, Bücher oder TV-Serien bindet, sei zu beobachten, wie das Kind auf einen reinen Phantasie-Konsumenten reduziert werde, weil es die Spielwelt seiner Figuren nicht zu erfinden brauche, sondern vom Produkt übernehme: Harry Potter könne eben nichts anderes darstellen als Harry Potter. Einer gleichnamigen Spielzeugfigur müsse kein Kind eine Identität erfinden, es reiche ein Blick in die Bücher oder Filme über den berühmten Zauberschüler. Die Existenz eines „überwältigende[n] Drehbuch[s]“ gefährde, was Entwicklungspsychologen als *symbolisches Spiel* bezeichnen: das Rollenspiel, das So-Tun-Als-Ob, bei dem Dinge und Personen spielerisch aus ihren alltäglichen Funktionen und Bedeutungen in neue, einzigartige Zusammenhänge überführt werden. Nach Ansicht Gaschkes wird auf diese Weise die wertvolle Begabung zum Erfinden gewissermaßen *verspielt*.

Es wird deutlich, dass der in Gaschkes Artikel konstatierte Verlust des Kindlichen in der Kindheit weit über den Bereich kind-

heitssoziologischer Fragen hinausreicht. Die Bedrohung des Erfindungsvermögens betrifft eine kardinale menschliche Eigenschaft, nämlich die Bereitschaft und das Vermögen, alternative Versionen der Wirklichkeit zu entwerfen und das Nicht-Wirkliche zu denken. Das symbolische Kinderspiel lässt sich dergestalt als Keimzelle dessen verstehen, was im Erwachsenenalter in unterschiedlichen Weisen als kognitives Überschreiten des Ist-Zustandes stattfindet und „die Grundlage aller als Fiktionen bezeichneten Phänomene bildet“ (Zipfel 2004: 63). Die Kreation fiktiver Welten, wie wir sie aus der Literatur oder aus dem Film kennen, ist aber keineswegs ein Privileg der Erwachsenen. So prägen fiktionale Narrationen bereits den Alltag des Kindes, angefangen vom Erzählen im Spiel, dem Erfinden von Rollenidentitäten, bis hin zu komplexen und von der Spielsituation unabhängigen mündlichen oder schriftlichen Erzählungen. Doch belegt die Tatsache, dass beiden menschlichen Aktivitäten, der Fiktion wie dem Spiel, ein vergleichbarer anthropologischer Impuls zugrunde liegt, auch einen direkten Entwicklungszusammenhang? Welche Erkenntnisse lassen sich überhaupt durch die Analogie zum Spiel für die Fiktionsforschung gewinnen und welche Rolle kommt dabei dem fiktionalen kindlichen Erzählen zu?

Ziel dieses Beitrags ist es, auf den Zusammenhang und die Transformationsprozesse hinzuweisen, die zwischen den Polen des Kinderspiels einerseits und der Produktion komplexer Erzählfiktionen andererseits liegen. Vor dem Hintergrund der Fragen, ob sich das Fiktionsverständnis mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter grundlegend verändert, ob es etwa an Selbstverständlichkeit verliert und nur noch in bestimmten gesellschaftlich-institutionellen Kontexten, wie etwa dem Kino oder in der Romanlek-

türe, legitimiert ist, möchte ich zunächst einen kurzen Überblick darüber geben, auf welche Weise und in welchem Umfang Ergebnisse der Spielforschung in die fiktionstheoretische Diskussion integriert werden. In einem zweiten Schritt werde ich dann auf den Schnittpunkt beider Bereiche, die kinderliterarische Fiktion, näher eingehen, ausgehend von der Überlegung, dass der Übergang von spielerischer zu narrativer Kreativität als ein wichtiges Entwicklungsmoment fiktionaler Rede angesehen werden kann. Dieser Untersuchungsschritt lenkt die Aufmerksamkeit zudem auf die Frage, ob die Einbeziehung kindlichen fiktionalen Erzählens nicht auch eine Revidierung oder Erweiterung gängiger Fiktionstheorien zur Folge haben sollte, da diese Bestimmungen hauptsächlich anhand komplexer literarischer Texte gewonnen werden.

Als Untersuchungsgegenstand werde ich zwei im Rahmen der Leipziger Buchkinder-Initiative von Kindern geschriebene und veröffentlichte Erzählungen heranziehen.<sup>1</sup>

## 2. Spiellust und Fiktionskunst

„In order to understand paintings, plays, films, and novels, we must look first at dolls, hobbyhorses, toy trucks, and teddy-bears“, lautet der erste Satz in Kendall Waltons Abhandlung über die Fiktion (Walton 1990: 11). Wie der amerikanische Philosoph, so haben auch Fiktionsforscher, Entwicklungspsychologen oder Kulturhistoriker häufig die Parallele zum einfachen Kinderspiel gezogen und zum Ausgangspunkt ihrer Untersuchung der menschlichen Phantasie gemacht (Schaeffer 1999; Bateson 1975; Huizinga 2001). Das für den Zusammenhang relevanteste Stadium im Spielverhalten von Kindern wird von der

Entwicklungspsychologie als die Phase des Als-Ob-Spiels oder Symbolspiels bezeichnet, die ungefähr mit dem zweiten Lebensjahr einsetzt. Sie ist von der Phase der rein sensumotorischen Übungen und Spiele ebenso wie von dem folgenden Stadium der institutionalisierten Regelspiele zu trennen.<sup>2</sup> In der Phase des Als-Ob-Spiels beginnt das zweijährige Kind zunächst damit, Dinge und Personen situationsunabhängig nachzuahmen. In einem zweiten Schritt werden dann andere Personen oder personenähnliche Gegenstände in die Nachahmungsspiele mit einbezogen: Der Teddy wird schlafen gelegt, der Papa muss vorgeben, aus dem Spielbecher zu trinken, Puppen werden zu Spielkameraden. Ab dem dritten bis vierten Lebensjahr erwirbt das Kind die Fähigkeit zu kollektiven Als-Ob-Spielen oder Rollenspielen, wofür eine Reihe von Fähigkeiten von Bedeutung sind, die auch die Kreation und Rezeption fiktionaler Texte steuern. So muss sich das Kind im Austausch mit mehreren Mitspielern über einen Satz von Regeln einigen, nach denen – meist spontan – eine Spielwelt geschaffen und damit jedem Mitspieler für die Dauer des Spiels eine andere Identität oder Funktion zugewiesen wird. Die spielenden Kinder müssen also über die Fähigkeit verfügen, sich metakommunikativ oder metafictional über die Eigenschaften und Grenzen der fiktiven Spielwelt auszutauschen. Demzufolge haben alle Kinder während des Spiels ein doppeltes Handlungsbewusstsein: Sie sind Mitspieler auf der Ebene der erschaffenen Welt und sie sind sich gleichzeitig über den Spielcharakter bewusst. Das Spiel ist in gleichem Maße bindend wie unverbindlich.

1 Insgesamt versteht sich der Beitrag als ‚Gedankenspiel‘, der mangels einer breiteren empirischen Basis eher Denkanstöße liefern kann als gesicherte Forschungsergebnisse.

2 Dabei schließt man an die grundlegenden Studien Jean Piagets zur kognitiven Entwicklung des Kindes an (vgl. Piaget 1993: 117–271, bes. 207–217). Eine Übersicht über verschiedene Spieltheorien liefern Mönks/Knoers (1996: 100–108). Zum Folgenden vgl. Zipfel (2004: 71–76).

Die Fähigkeit zum symbolischen Spiel ist damit zweifellos ein bedeutender Schritt in der geistigen und sozialen Entwicklung des Menschen. Die Bereitschaft und das Vermögen, Wirklichkeit anders wahrzunehmen als sie ist, sind wichtige Voraussetzungen für das Verständnis von Wirklichkeit überhaupt (vgl. Oerter 1993). Für die Fiktionstheorie stellt sich an dieser Stelle allerdings die Frage, inwieweit eine Kontinuität in der Entwicklung vom Als-Ob-Spiel des Kindes zur Produktion und Rezeption literarischer fiktiver Welten anzunehmen ist und ob nicht doch markante Unterschiede die beiden Bereiche trennen. Ein wichtiges fiktionstheoretisches Konzept, das auf einer direkten Analogie zum Kinderspiel beruht, wurde von Walton unter dem Begriff des *make-believe* eingeführt (Walton 1990)<sup>3</sup>. Es bezeichnet eine doppelte Qualität sowohl der Als-Ob-Spiele als auch der literarischen Fiktion, nämlich zum einen die spielvoraussetzende Vereinbarung, bestimmte Dinge in einer symbolischen Funktion zu gebrauchen. Die Kinder, die an einem Indianspiel teilnehmen, treffen die Vereinbarung – explizit oder unbewusst –, dass der Stock nicht ein Stock, sondern ein Gewehr ist. In der literarischen Funktion entspricht dem die Intention des Textproduzenten, der Rezipient möge seinen Text als Fiktion aufnehmen. Zum anderen bezieht sich das Konzept des *make-believe* auf die Haltung der Spielenden, die imaginierte Spielwelt ernst, d. h. für geltend zu nehmen. Entsprechend ist der Leser eines fiktionalen Textes für die Zeit der Lektüre (genauer: für die Zeit der geistigen Beschäftigung mit der Lektüre) bereit, die Aussagen des Erzählers als gültig und wahr zu betrachten. So lässt sich auch das erwähnte Doppelbewusstsein der spielenden Kinder auf den Rezipienten

literarischer Fiktionen übertragen, der den Charakter des Nicht-Wirklichen einer Fiktion über das bereitwillige Für-Wirklich-Annehmen nicht vergisst. Walton sieht in dieser zweifachen Qualität des *make-believe* bereits einen Beleg für die Fortdauer von Spielelementen in der künstlerischen Fiktion.

“The activities in which representational works of art [= Fiktionen, M.G.] are embedded and which give them their point are best seen as continuous with children’s game of make believe. [...] Children devote enormous quantities of time and effort to make-believe activities. And this preoccupation seems to be nearly universal, not peculiar to any particular cultures or social groups. The urge to engage in make-believe and the needs such activities address would seem to be very fundamental ones. If they are, one would not expect children simply to outgrow them when they grow up; it would be surprising if make-believe disappeared without a trace at the onset of adulthood. It doesn’t. It continues, I claim, in our interaction with representational works of art (which of course itself begins in childhood). The forms make-believe activities take do change significantly as we mature. They become more subtle, more sophisticated, less overt.” (Walton 1990: 11–12)

Diesem Urteil entspricht Schaeffers These, dass Kinderspiele als Einübung der Fiktionskompetenz anzusehen sind (1999: 165–179). Doch finden sich in der aktuellen Forschungsdiskussion auch differierende Positionen, wie bei Zipfel (2004), der die Unterschiede zwischen Kinderspiel und Fiktion für „unübersehbar“ (75) hält und die Trennung zwischen fiktiven Spielwel-

3 Eine übersichtliche Zusammenfassung des *make-believe*-Konzeptes liefert auch Zipfel (2001: 214–217).

ten und fiktionalen Narrationen deshalb nicht verwischen möchte. Als Beleg führt er an, dass der Leser den Fiktionsvertrag, den ihm der Autor eines Textes anbiete, nur annehmen oder ablehnen, nicht aber selbst verhandeln oder beeinflussen könne. Er sieht insgesamt die literarische Fiktion enger mit dem standardisierten Rollenspiel verwandt als mit dem spontanen Als-Ob-Spiel. Der Hinweis auf die Unmöglichkeit, als Leser über die konstituierenden Regeln einer literarischen Fiktion mitzubestimmen, scheint auf den ersten Blick verständlich. Bei genauerer Betrachtung muss jedoch einschränkend erwähnt werden, dass die Rezeptionsforschung der letzten Jahre und Jahrzehnte nicht umsonst die ‚Mitarbeit‘ des Lesers bei der (Re-)Konstruktion der Textwelten hervorgehoben hat. Gerade mit Bezug auf die imaginative Leistung des Lesers kann zudem durchaus davon gesprochen werden, dass die Grenzen des Textes nicht unbedingt die Grenzen der fiktiven Welt sein müssen. Es liegt für viele Leser sicherlich ein großer Reiz darin, über die Tatsachen des Textes hinaus sich im imaginären ‚Raum‘ der Geschichte zu bewegen und etwa alternative Handlungsschlüsse oder Parallelhandlungen zu denken. Ob also die reduzierte Aktivität des Lesers einen kategorialen Unterschied zwischen literarischer Fiktion und Spiel bezeichnet, bleibt fraglich. Zipfels Skepsis gegenüber einer Erläuterung der Fiktion aus dem Geiste des Spiel könnte seinen Grund in dem Bemühen haben, die Praxis literarischer Fiktion nicht allein über das Konzept des *make-believe*, sondern auch über ein kommunikationstheoretisches Modell zu beschreiben und zu definieren.

„Ein Autor produziert einen Erzähltext, in dem eine Geschichte dargeboten wird, die sich nicht wirklich zuge tragen hat, mit der [...] Intention, daß

der Rezipient diesen Text in der Haltung des *make-believe* aufnimmt. Den Text im Rahmen eines *make-believe*-Spiels aufzunehmen, bedeutet dabei für den Rezipienten, die Position des textinternen Adressaten einzunehmen und sich gleichzeitig des Spielens des *make-believe*-Spiels bewußt zu sein.“ (Zipfel 2001: 297)

Der Leser imaginiert sich als textinterner Adressat. Dieser Dopplung der Adressateninstanz entspricht auf der Produzentenseite die Trennung zwischen Autor und Erzähler. Fiktionale Texte werden folglich dadurch definiert, dass der reale Autor in seinem Text nie zu Wort kommt, sondern statt seiner einen Erzähler sprechen lässt.<sup>4</sup> Mit dieser theoretischen Unterscheidung soll nicht nur der allzu leichten Rückkopplung fiktionaler Textaussagen an die Person des Autors vorgebeugt werden. Auch sprachtheoretisch stellt das Modell eine Möglichkeit dar, der fiktionalen Rede Gültigkeit zuzuschreiben, ohne dass die Gegenstände der fiktiven Welt ihren Charakter der Nicht-Wirklichkeit einbüßen. Ein doppelter Boden legitimiert gewissermaßen die Fiktion.

„Der Autor produziert also Sätze, die zwar real, aber inauthentisch sind – denn sie sind nicht als Behauptung des Autors zu verstehen. Dem fiktiven Erzähler hingegen sind dieselben Sätze als authentische Sätze zuzuschreiben, die aber imaginär sind – denn sie werden vom Erzähler behauptet, je-

<sup>4</sup> Die vorausgehende Einschränkung von fiktionalen Texten auf Erzähltexte folgt der allgemeinen Tendenz der Fiktionsforschung, Fiktion und Fiktionalität vornehmlich anhand der erzählenden Literatur zu untersuchen. Diese Tendenz ist nicht unproblematisch, eine ausführliche und kritische Diskussion dieser reduktionistischen Sichtweise muss allerdings an anderer Stelle geleistet werden.

doch nur im Rahmen einer imaginären Kommunikationssituation.“ (Martinez/Scheffel 2007: 17)<sup>5</sup>

Die Trennung zwischen Autor und Erzähler hat in der Literaturwissenschaft inzwischen eine lange Tradition und gute Gründe. Auch liefert das Kommunikationsebenen-Modell eine vernünftige Arbeitsbasis für zahlreiche komplexe literarische Texte. Im vorliegenden Zusammenhang erscheint mir dieses Konzept allerdings als zu rigoros und vor allem der (intuitiven) Praxis, mit fiktionalen Texten umzugehen, nicht angemessen. Ob etwa mündliche fiktionale Texte darüber beschrieben werden können, wird von Zipfel ebenso wenig diskutiert wie die Fiktionalität in einfach strukturierten Texten, beispielsweise in der Literatur von Kindern. Vielleicht könnte aber gerade der Blick auf diese Textsorte die Frage beantworten, ob die Fähigkeit zur Fiktion berechtigterweise in einem Zusammenhang mit dem kindlichen Symbolspiel zu denken und zu bestimmen ist. Dabei ist nicht auszuschließen, dass sich die fiktionale Literatur von Kindern letztlich als *missing link* zwischen kindlichen Spielen und ‚erwachsenen‘ Fiktionen erweist.

### 3. Wenn (Buch)Kinder erzählen

Die Literatur von Kindern zählt bislang zu den am stärksten vernachlässigten Feldern der literaturwissenschaftlichen Forschung. Das mag mit dem Umstand zusammenhängen, dass Beispiele kindlichen Erzählens oder Dichtens in der Regel schwer zugänglich sind oder nur mit erheblichem methodischem Aufwand empirisch erschlossen werden könnten. Zudem scheinen andere Disziplinen wie die Entwick-

lungspsychologie in diesem Bereich über einen differenzierteren Theorierahmen zu verfügen. Die literaturwissenschaftlichen Studien, die den ‚Sprung ins Kindesalter‘ dennoch nicht scheuen, fokussieren meist die Entwicklung von Erzählstrukturen, wobei grammatikalischen Aspekte, etwa die Fähigkeit zu syntaktischen Verknüpfungen wie der Erwerb von Textmusterwissen, eine Rolle spielen (Bamberg 1997; Becker 2001; Boueke 1995; Pellegrini 1984; Wimmer 1982). Auch Phantasiegeschichten, d. h. fiktionale Erzählungen, gehören neben anderen Texten (Alltagserzählungen, Nacherzählungen, Bildergeschichten u. a.) dem Untersuchungsspektrum dieser Studien an. Allerdings gibt es meines Wissens noch keine umfangreiche Arbeit, die sich speziell aus fiktionstheoretischer Sicht mit dieser Literatur auseinandersetzt. An dieser Stelle kann auf dieses Forschungsdesiderat lediglich hingewiesen werden, gleichzeitig aber möchte ich die Gelegenheit nutzen, zwei Kindererzählungen exemplarisch auf ihren Umgang mit Fiktionalität zu betrachten. Obwohl damit noch keine repräsentativen Aussagen über Fiktionalitätsaspekte in der Literatur von Kindern zu treffen sind, so kann doch der erste Blick auf die Kreativität und Souveränität, mit der Kinder zu fingieren wissen, einen Anhaltspunkt für die Ergiebigkeit einer zukünftigen Untersuchung geben. Die Verfügbarkeit der Texte ist in diesem Fall der Arbeit der Leipziger Buchkinder zu verdanken. Der 2001 gegründete Verein hat zum Ziel, Kindern die Möglichkeit zu geben, in „freie[r] und selbstständige[r] Arbeit“ und unter „Einbindung [...] in alle Prozesse des Büchermachens“ ihre eigenen Geschichten zu erfinden, aufzuschreiben, zu illustrieren und schließlich zu veröffentlichen.<sup>6</sup> Zum pädagogischen Konzept der Buchkinder gehört

5 Auf die Verwendung der nicht unproblematischen Termini *authentisch/inauthentisch* und *real/imaginär* kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

6 <http://www.buchkinder.de/>

es, dass die Kinder möglichst ohne Einfluss und Korrektiv von außen an den Büchern arbeiten können. Für den Literaturwissenschaftler ergibt sich dadurch ein relativ unverstelltes Bild auf den kindlichen Erfindungs- und Gestaltungsreichtum, so dass die Texte insgesamt sprachlich, inhaltlich und strukturell als ‚authentisch‘, d. h. nicht oder nur in geringem Maße nachträglich bearbeitet gelten können. Die zwei Bücher, die ich im Folgenden kurz vorstellen werde, eint ein thematischer Aspekt. Sowohl Luisa Pauls *Brüder auf Jagt* (2007) als auch Antonia Blanks *Hinterm Mond* (2009) erzählt eine Indianergeschichte – jenes auf konventionelle Art über drei Krieger des Sioux-Stammes in Amerika, dieses um einiges phantastischer, da die Indianer hierin auf dem Mond landen. Auch auf Nachfrage konnte das Alter der beiden Kinder leider nicht mehr ermittelt werden. Dem Schriftbild nach zu urteilen – Luisas Buch ist wie viele der Buchkinder-Bücher ein Handschriftenabdruck – schätzten die Ansprechpartner bei den Buchkindern Luisa auf ungefähr acht Jahre, Antonia hingegen – in deren Buch sich die Handschrift im selbst gestalteten Impressum und an einigen Stellen im Text findet – auf neun bis zehn Jahre. Beide Bücher sind mit eigens von den Kindern gestalteten Linolschnitten illustriert.

Luisa beginnt ihr Buch mit einem Gruß an den Rezipienten: „Hallo ich bin Luisa. Ich habe für euch diese Indianergeschichte geschrieben. Und was dadrin passiert erzele ich euch jetzt!“<sup>7</sup> Komplettiert wird diese Vorstellung durch ein gezeichnetes Selbstporträt. Wir wissen nun einiges über die Autorin und haben auch keinen Anlass, an der Echtheit ihrer Handschrift

zu zweifeln. Genauso wenig zweifeln wir daran, dass die folgende Geschichte fiktiv ist und dass sich Luisa selbst dieser Nicht-Wirklichkeit bewusst ist. Mit der Ankündigung einer „Indianergeschichte“ und dem auf der nächsten Seite folgenden Verweis, das Erzählte sei „for langer langer Zeit in Amerika“ geschehen, „als die Siedler und Cowboys noch nist da waren“, macht sie deutlich, dass sie von Dingen erzählen wird, die ihrer unmittelbaren Erfahrung entzogen und nur imaginär erreichbar sind. Mit Selbstbewusstsein macht Luisa von ihrem Recht Gebrauch, eine sekundäre Welt zu entwerfen. Die Exotik des Erzählgegenstandes fällt ihr, die vielleicht Indianerspiele gespielt, mit einiger Sicherheit aber Indianerbücher und/oder Indianerfilme rezipiert hat, womöglich gar nicht auf. Kein Gedanke also an Fremdheit einer zeitlich wie räumlich weit entfernten Welt, noch dazu wird die mögliche Kluft zwischen dem Hier und Jetzt der jungen Autorin und den fiktiven Gegenständen durch Textmusterwissen überbrückt, wofür gerade die Eingangssphrase („for langer langer Zeit in Amerika“) ein deutliches Beispiel gibt. Die Erzählung selbst ist relativ übersichtlich: drei Brüder des Sioux-Stammes reiten auf die Jagd. Sie trennen sich, zwei von ihnen, „Großer-Bär“ und „Fliegender-Sper“, sind erfolgreich und erlegen zwei Büffel. Der dritte, „Guter-Krieger“, reitet „ser, ser lange“ bis zu den Rocky Mountains und verfolgt dort die Spuren eines Bären. Er entdeckt eine PuebloStadt und schließt Freundschaft mit dem Pueblohäuptling. Dessen Sohn wiederum begleitet ihn auf der Jagd, lehrt ihn Bärenlaute zu imitieren und so das gesuchte Tier zu erlegen. Zurück in der Heimat trifft er auf seine beiden wartenden Brüder und Jagdgenossen und gemeinsam reiten sie nach Hause. Dort werden sie umjubelt empfangen und nach

7 In beiden Büchern sind die Seiten nicht nummeriert. Deshalb und aufgrund des geringen Umfangs der Texte verzichte ich im Folgenden auf einen seitengenauren Nachweis der Zitate.

einem ausgiebigen Essen „erzelen sie“ den anderen „ire Jagt“.

Es kann kein Zweifel darüber bestehen, dass sich Luisa gut mit Indianern auskennt. Hier werden Filme, Bücher oder Comics Faktenwissen geliefert haben, das sie nun kreativ in fingierte Handlungszusammenhänge integriert. Wir finden die für fast jede Fiktion typische Mischung von Realien (Die Geschichte spielt in Amerika, es gibt die Rocky Mountains und den Sioux-Stamm), Kolorierungen, die durch Weltwissen gestützt sind, (die Indianer tragen Namen wie ‚Guter-Krieger‘, sie wohnen in Tipis, sie reiten und jagen Büffel) und schließlich Erfundenem (Geschichte und Ereignisträger). Dass das Weltwissen älterer Rezipienten sich an der Frage stören könnte, wie ein Sioux-Krieger in die Rocky Mountains kommt und ob es dort tatsächlich Pueblos gibt, ist für die poetische Wahrheit des Textes irrelevant. Die junge Autorin präsentiert die Geschichte (unbewusst) mit dem Anspruch des *make-believe*. Lässt man sich auf das Spiel ihrer Erfindung ein, dann kann natürlich ein Sioux-Krieger in die Rocky Mountains reiten. Luisa verwendet für ihre Geschichte bekannte narrative Strukturen, die uns helfen, aus den einzelnen Bildern und Texten ein kohärentes Ganzes zu machen. Es gibt so etwas wie eine abgeschlossene Handlung, die Personen bleiben konstant, es gibt sogar einen kleinen Spannungsbogen (Bärenjagd) und auch das Festessen am Ende, nach dem die Krieger ihre Geschichte erzählen, scheint auf narrative Vorbilder zurückzugreifen. Das Spiel mit dem Erfundenen, das Erschaffen einer sekundären Welt braucht keine Legitimation, aber die Rückbindung an reale raum-zeitliche Gegebenheiten; die Nutzung narrativer Muster und schließlich auch die Illustrationen schaffen einen Grad

an Authentizität, der es ermöglicht, die Geschichte zu verstehen.

In meinem zweiten Beispieltext ist die Sachlage deutlich komplexer. Antonia Blank greift in *Hinterm Mond* auf ein altbekanntes und bewährtes Erzählmittel zurück: die Rahmengeschichte. Darin begegnet man dem Mädchen Milena, das „eines Tages“ und „spät, wie immer“ nach Hause kommt und überraschenderweise ihre Mutter nicht vorfindet.<sup>8</sup> Stattdessen entdeckt sie einen Karton auf dem Küchentisch und darin eine Nachricht von der Mutter, dass sie kurzfristig auf Geschäftsreise sei, sowie ein Schulheft. Milena schlägt es auf, obgleich ihr „etwas unheimlich war“, und beginnt eine „abenteuerliche Indianergeschichte“ zu lesen: Zwei Krieger vom Stamm der Bärenfüße haben den Auftrag, Fleisch für den Stamm zu erjagen. Unglücklicherweise haben sie keine Ahnung von diesem Geschäft. Ihre Jagd bleibt erfolglos bis ihnen eines Nachts im Wald eine riesige Frau, „mindestens so groß wie der größte Mammutbaum der Welt“, erscheint, die ihnen die Erfüllung eines Wunsches verspricht. Die beiden glücklosen Jäger wünschen sich Fleisch, doch die Frau warnt: „das könnte euer Leben verändern“. Trotzdem bleiben die beiden bei ihrer Wahl, schlafen kurz darauf ein und wachen auf dem Mond wieder auf. Die mysteriöse Frau erklärt ihnen dort, dass sie zur Erfüllung ihres Wunsches durch den phantastischen Mondwald wandern müssen, was allerdings nur dem ge-

<sup>8</sup> Der Text, der wie gesagt nicht in der Handschrift des Kindes vorliegt, ist sprachlich (stilistisch wie syntaktisch) deutlich elaborierter als z. B. Luisa Pauls *Brüder auf Jagt*. Die Vermutung liegt nahe, dass der Text sprachlich von einem Erwachsenen geglättet worden ist. Auf der Ebene der Geschichte und Charaktere lässt sich ein solcher Eingriff jedoch nicht erkennen. Die einfachen Zeichnungen und die gelegentliche Handschriftenzeugnisse (z.B. im Impressum) rechtfertigen zudem die Einschätzung des Kindesalters auf ca. neun bis zehn Jahre (s.o.).

lingen würde, der genug Phantasie besitzt. Denn sonst „weiß man auch nicht wo er ist und am Ende weiß man nicht einmal wer man selbst ist. Ihn gibt es nur in der Phantasie“. Die Krieger durchqueren den Wald und schaffen es, einen Mondbären zu erlegen. Nach einigen weiteren Abenteuern, unter anderem einem Besuch auf der Sonne und dem Merkur, kehren sie schließlich auf zwei Sonnenkamelen nach Hause zurück. An dieser Stelle springt die Geschichte wieder in die Rahmenhandlung zurück. Milena findet die Erzählung „wunderschön“, aber leider „nicht wahr“. Sie wünscht sich, das Ganze miterleben zu dürfen, woraufhin plötzlich die riesige Frau aus der Geschichte erscheint und ihr den Wunsch erfüllt. Aber Milena darf nur zuschauen, wie die anderen Figuren „einfach ihre Geschichte spielen“. Zudem geht alles ganz schnell („es war ja eine Geschichte“), so dass ihr die Sache unheimlich wird und sie versucht aus der Welt der Erzählung zu fliehen. Als es ihr nicht gelingen will, wird sie von der riesigen Frau ausgelacht. In diesem Moment erwacht Milena mit einem Schrei aus ihren Träumen und ihre Mutter betritt das Schlafzimmer.

Die Geschichte ist auf der einen Seite um ein Vielfaches phantastischer als die erste. Die Personen, Orte, Ereignisse sind nicht nur nicht-wirklich, sondern betont unglaublich. Mondwälder, Mondbären und Sonnenkamele sind im Text als das nicht der Norm entsprechende, faszinierende, aber auch bedrohliche Andere inszeniert. Dazu treten einige logische Brüche in der Erzählhaltung, völlig unerwartete Wendungen und Diskontinuitäten auf. In besonderem Maße aber faszinieren der Umgang mit Metafikionalität und die Schichtung der Ereignisebenen. Vorgestellt wird nicht ein klassisches Zwei-Welten-Modell, das zwischen einer realen und einer phantas-

tischen Welt unterscheidet, sondern ein Mehr-Welten-Modell: Die ‚erzählte Realität‘ der Rahmenhandlung, die als fiktiv vorgestellte Welt der Indianer, die ebenfalls als Fiktion geschilderte Mondwelt und schließlich die zweite ‚erzählte Realität‘, die allem Vorangegangenen den Status eines Traumes zuweist. Diese Überlappung der Ebenen ist verbunden mit einer Reihe metafiktionaler Kommentare über die Macht der Phantasie und die Wahrheit von Geschichten. Es ist erstaunlich, dass hier die Thematisierung von Fiktionalität praktisch intuitiv geschieht. Sicher werden narrative Muster wie das für phantastische Kinder- und Jugendliteratur typische Überschreiten von Welten – im Text häufig verbunden mit der Metalepse, dem Überschreiten von Erzählebenen – die Entwicklung des Erzählgeschehens beeinflusst haben. Trotzdem beeindruckt die Differenziertheit, mit der Antonia über Charakteristika (fiktionalen) Erzählens spricht. Wenn etwa ihre Heldin Milena die Schnelligkeit der Geschichte beklagt, so setzt dies bei der Autorin die (zumindest intuitive) Einsicht in das notwendige narrative Prinzip der Zeitraffung und die Divergenz von ‚erzählter Zeit‘ und ‚Erzählzeit‘ voraus.

Die zwei kleinen Beispieltex te machen deutlich, dass für Kinder im Grundschulalter der Umgang mit fiktionaler Rede und fiktiven Elementen geradezu eine Selbstverständlichkeit ist und mit einiger Virtuosität gehandhabt wird. Im ersten Fall demonstriert die Selbstpräsentation der Autorin als Erzählerin der Geschichte, dass Aussagen über fiktive, nicht-wirkliche Ereignisse denklogisch keine Probleme bereiten. Die Trennung zwischen der erzählenden Instanz und der Autorin als fiktionslogische Notwendigkeit ist meines Erachtens hier überflüssig, denn die Erzähler-Autorin zeigt eindrücklich, dass

es keines größeren logischen Aufwands bedarf, sich in fiktiven, imaginierten Welten zu bewegen – sei es als Produzentin oder Rezipientin der Geschichte. Das gilt für das Kinderspiel in gleichem Maße wie für die fiktionale Erzählung. Die Fähigkeit des *make-believe* wächst offenbar mit der Kenntnis narrativer Muster, nicht so sehr mit dem Vermögen, zwischen Kommunikationsebenen zu unterscheiden. Im zweiten Beispiel sind die Erzählebenen deutlich komplexer angelegt, eine Trennung zwischen ErzählerIn und Autorin wäre in diesem Fall sicher nachvollziehbar. Aber auch hier verweist das souveräne Einbinden narrativer Konventionen durch die Autorin auf die grundlegende Bedeutung von Textmusterwissen für das Erfinden und Gestalten einer eigenen Erzählung. Metafiktionale und metanarrative Kommentare machen darüber hinaus deutlich, wie sehr das Spiel mit der Grenze zwischen Wahrheit und Fiktion – sicherlich eines der Hauptthemen phantastischer Kinderliteratur – junge ErzählerInnen fasziniert und inspiriert. Logische Kopfzerbrechen scheint die Frage nach der ‚Wahrheit‘ in der Fiktion den Kindern jedenfalls nicht zu bereiten.

Aus diesem Befund ergeben sich Fragen, deren klärende Untersuchung für die Fiktionstheorie von einigem Interesse seien könnten. Inwieweit lassen sich die Fähigkeiten zur literarischen Fiktionsbildung in einem Entwicklungszusammenhang mit der Herausbildung fiktiver Welten im Als-Ob-Spiel der frühen Kindheit verstehen? Verschiebt sich etwa das für jedes Spiel typische doppelte Handlungsbewusstsein (als Akteur und Außenstehender) im fiktiven Erzählen in das Bewusstsein der Nicht-Wirklichkeit einerseits und der Wahrheit der Fiktion andererseits? Kann das Fiktionsvermögen als eine anthropologische Konstante angesehen werden und, wenn ja,

müssen dann nicht komplexe kommunikationstheoretische Beschreibungsmodelle von Fiktion wie Zipfels Zwei-Ebenen-Konzept neu überdacht werden? Entspricht die sprachlogische Trennung zwischen der Ebene eines Erzählers und der eines Autors (analog zwischen realem und intendiertem Leser) dem tatsächlichen Gebrauch, der intuitiven Verfügbarkeit und Verständlichkeit fiktionaler Rede? Wird die Bedeutung von Textmusterwissen in der Fiktionstheorie unverhältnismäßig vernachlässigt? Eine Studie, die sich der Beantwortung dieser Fragen stellt, geht über den Bereich der reinen Fiktionstheorie hinaus und berührt Untersuchungsfelder der Entwicklungspsychologie. Ein entsprechender methodischer Rahmen wäre erst noch zu entwerfen. Für den Moment bleibt deshalb nur der erstaunte Blick auf die Erzählleistungen, zu denen Kinder in jungen Jahren bereits imstande sind, und auf Unbefangenheit, mit der sie sich fiktionaler Rede bedienen. Für Luisa und Antonia muss Fiktion nicht legitimiert oder erklärt werden. Fingierendes Erzählen ist für sie eine natürliche Beschäftigung – wie das Spielen.

#### Literaturverzeichnis

Bamberg, Michael G. W. (1997): Narrative development. Six approaches. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bateson, Gregory (1975/1955): Steps to an ecology of mind. A revolutionary approach to man's understanding of himself. 4. Aufl. New York: Ballantine Books.

Becker, Tabea (2001): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren [Zugl.: Diss. Techn. Universität Darmstadt].

Boueke, Dietrich (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten.* München: Fink.

Huizinga, Johan (2001/1956): *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel.* 18. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

Martinez, Matias/Scheffel, Michael (2007): *Einführung in die Erzähltheorie.* 7. Aufl. München: Beck.

Mönks, Franz J./Knoers, Alphons M. P. (1996): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie.* München, Basel: Reinhardt.

Oerter, Rolf (1993): *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz.* München: Quintessenz.

Pellegrini, Anthony D. (1984): *The development of oral and written language in social contexts.* Norwood, NJ: Ablex Publ. Corp.

Piaget, Jean (1993): *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktionen beim Kinde.* In: Ders.: *Gesammelte Werke in 10 Bänden.* Bd. 5. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schaeffer, Jean-Marie (1999): *Pourquoi la fiction?* Paris: Éd. du Seuil.

Walton, Kendall L. (1990): *Mimesis as make-believe. On the foundations of the representational arts.* Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Wimmer, Heinz (1982): *Zur Entwicklung des Verstehens von Erzählungen.* Bern: Huber.

Zipfel, Frank: (2004): *Zeichen, Phantasie und Spiel als poetogene Strukturen litera-*

*rischer Fiktion.* In: Zymner, Rüdiger/Engel, Manfred (Hg.): *Anthropologie der Literatur. Poetogene Strukturen und ästhetisch-soziale Handlungsfelder.* Paderborn: Mentis, S. 51–80.

Zipfel, Frank (2001): *Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität. Analysen zur Fiktion in der Literatur und zum Fiktionsbegriff in der Literaturwissenschaft.* Berlin: Erich Schmidt.