

## Pretend Reading Textproduktion und Mustergebrauch bei Fünfjährigen

Kristina Strozyk

### Abstract

Während gängige Sprachförderkonzepte, die derzeit in Kindertagesstätten zum Einsatz kommen, sich primär auf die Förderung von Syntax und Wortschatz konzentrieren und häufig dialogisch ausgerichtet sind, nimmt dieser Beitrag das *Pretend Reading* in den Blick: Um bereits vorhandenes implizites Textwissen herauszufordern und monologische Textproduktionen anzuregen, wurden Vorschulkinder gebeten, ein ihnen bekanntes Bilderbuch «vorzulesen». Die Datenerhebung zu diesem als *Pretend Reading* bekannten Verfahren erfolgte in Anlehnung an den Design-Based-Research-Ansatz in vier Durchgängen und in jeweils an das gezeigte Sprachhandeln der Kinder angepassten und modifizierten Settings. Die Ergebnisse verweisen auf das vielversprechende Potenzial des Pretend Reading zur Sprachförderung. Da die Kinder noch nicht lesen können und daher tatsächlich weniger vorlesen als vielmehr selber einen ihnen bekannten Text vertexten, geht es nicht um Lesen, sondern um ein konzeptionell schriftliches Vertexten im Medium der Mündlichkeit. Dabei wird insbesondere die Funktion der Musterhaftigkeit für die eigene Textproduktion deutlich. Der vorliegende Beitrag nimmt deshalb den Mustergebrauch beim Pretend Reading besonders in den Blick.

### Schlüsselwörter

Pretend Reading, Early Literacy, Mustergebrauch, konzeptionelle Schriftlichkeit, implizites Wissen, Sprachförderung, Kindergarten, Textproduktion

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

### Autorin

Kristina Strozyk, Universität Paderborn, Germanistische Literaturdidaktik, Fakultät für Literaturwissenschaften, Institut für vergleichende Literaturwissenschaft, Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn, kristina.strozyk@upb.de

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

# Pretend Reading

## Textproduktion und Mustergebrauch bei Fünfjährigen

Kristina Strozyk

### Einführung

«For decades parents have reported that their young children «memorize books» and act as if they were reading» (Sulzby 1988, S. 39) – so schildert Elizabeth Sulzby die Beobachtungen von Eltern, die bemerkten, dass ihre Kinder so tun, als würden sie ein Buch vorlesen. Dieser Vorgang, der auch als *Pretend Reading* (Sulzby 1985) oder «emergent storybook reading» (Sulzby 1985, S. 460) bekannt ist, wird von Ray Reutzel als eine frühe Form des Lesens bezeichnet (vgl. Reutzel 1995, S. 310). Studien, die Pretend Reading als Methode untersuchen, existieren bislang erst wenige. Untersuchungen von Sulzby (1985) zum Pretend Reading, in denen die Entwicklungskomponente eine zentrale Rolle spielt, konnten bereits Hinweise darauf geben, dass sich bei den Kindern Fähigkeiten entwickeln, zwischen geschriebener und gesprochener Sprache zu unterscheiden (vgl. Sulzby 1988). Dem dekontextualisierten Sprachgebrauch kommt auch in den Studien von Purcell-Gates (2001), Curenton, Craig und Flanigan (2008) sowie Curenton und Kennedy (2013) eine zentrale Rolle zu.<sup>1</sup>

Die Studie «Pretend Reading: Vorschulkinder «lesen vor». Implizites Textwissen und Textproduktion am Ende des Kindergartenalters» (Strozyk 2023) ging der Frage nach, welches implizite Textwissen bzw. welches praktische Können (Neuweg 2000) sich bei Vorschulkindern<sup>2</sup> im Hinblick auf monologische Textproduktion durch Pretend-Reading-Situationen herausfordern lässt. «Als *implizites Wissen* (tacit knowledge) ist [...] ein Wissen zu definieren, das in der praktischen Kompetenz einer Person [...] zum Ausdruck kommt, das aber nicht oder nicht angemessen verbalisiert werden kann [Hervorh. im Original]» (ebd., S. 198). Übertragen auf die Pretend-Reading-Situation bedeutet dies, dass in den Textproduktionen der Kinder ihre Textkompetenz – in dem Fall die praktische Kompetenz, Texte produzieren zu können – zum Ausdruck kommt.

Für das der Studie zugrundeliegende Verständnis von Text ist die auf Koch und Oesterreicher (1994) zurückgehende Unterscheidung von konzeptioneller und medialer Schriftlichkeit und Mündlichkeit von zentraler Bedeutung, da mit Hilfe von Pretend-Reading-Situationen konzeptionelle Schriftlichkeit im Medium der Mündlichkeit herausgefordert wird. Es gilt, in einer «Als-ob-Situation» einen (monologischen) schriftlich fixierten Text zu imitieren. Da zwischen Produzent:innen und Rezipient:innen des Textes keine zeitliche und räumliche Trennung besteht, handelt es sich nicht um eine «zerdehnte Sprechsituation» (Ehlich 1984, S. 18) im klassischen Sinne, sondern um eine simulierte: Die Notwendigkeit, einen situativen Kontext zu schaffen, dem bei der «zerdehnten» Kommunikation eine tragende Rolle zukommt (vgl. Fix 2008, S. 71f.), wird somit vom Medium Bilderbuch gefordert. Das Kind imitiert einen bereits geschriebenen Bilderbuchtext, der nicht auf das «Hier und Jetzt» referiert, sondern distante Inhalte präsentiert. Der dabei stattfindende Textproduktionsprozess weist Ähnlichkeiten mit dem herkömmlichen Schreibprozess im Sinne eines Problemlöseprozesses (Hayes/Flower 1980) auf. Zwar entfällt der motorische Aspekt des Schreibens, während der Rückgriff auf nonverbale Kontaktsignale und paraverbale Mittel (vgl. Fix 2008, S. 65) möglich wird, jedoch ist auch dieser Textproduktionsprozess durch für das Schreiben charakteristische, mit der Textproduktion verwobene Überarbeitungsprozesse (vgl. Merz-Grötsch 2010, S. 57) geprägt (vgl. Strozyk 2023, S. 564f.) – wenn auch aufgrund des «materiell «flüchtigen» phonischen Medium[s]» (Koch/Oesterreicher 2011, S. 12) in einem geringeren Masse.

Im Gegensatz zu gängigen Sprachförderprogrammen im Elementarbereich, die in erster Linie die Förderung von Wortschatz und Syntax in dialogischen Settings fokussieren (vgl. Strozyk 2023, S. 21ff.), war es ein Ziel der hier präsentierten Studie zur frühen Textkompetenz, Erkenntnisse für die Entwicklung von Sprachförderprogrammen im Elementarbereich zu gewinnen, die das implizite Textwissen von Kindern in den Blick nehmen und daran anknüpfen.

---

<sup>1</sup> Zu einer detaillierten Darstellung des Forschungsstandes zum Pretend Reading vgl. Kapitel 4 in Strozyk (2023, S. 89ff.).

<sup>2</sup> Der Begriff «Vorschulkind» bezieht sich auf das Schulsystem in Deutschland. Die an der Studie teilnehmenden Kinder besuchten Kindergärten in Deutschland.

In der qualitativen Studie wurden sieben Textproduktionen von Vorschulkindern daraufhin untersucht, wie Vorschulkinder ihre Texte organisieren und ob bzw. wie ihnen eine monologische Textproduktion gelingt. Dazu wurde analysiert, ob bzw. mit welchen Mitteln die Kinder Kohärenz herstellen, welche Anker die Textproduktion stützen, ob Muster in der Textproduktion erkennbar sind, welche Funktionen die verwendeten Muster erfüllen und (inwieweit) sich konzeptionelle Schriftlichkeit in der mündlichen Textproduktion zeigt. Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Analyse der Textproduktion bestand darin, Bezüge zur sprachlichen Gestaltung des zuvor vorgelesenen Bilderbuches herauszuarbeiten. Für die Textanalyse wurden in induktiv-deduktiven Verfahren verschiedene Kategorien und Analyseinstrumente entwickelt.

Die Studie hebt insbesondere die Bedeutsamkeit der Rolle von Mustern für die mündliche Textproduktion von Kindern hervor. Stein (1995) erläutert die Gründe, warum im (alltäglichen) Sprachgebrauch auf Formelhaftigkeit zurückgegriffen wird:

Die Wiederkehr von Situationen und Formulierungsanforderungen bedingt mit der Zeit die (Wieder-)Verwendung der gleichen sprachlichen Mittel, die sich individuell und/oder in der Sprachgemeinschaft verfestigen zu standardisierten und konventionalisierten Verfahren. Dieser als Festigkeit im Gebrauch charakterisierte Vorgang führt im Verhaltensrepertoire zu Routine, auf der (rein) sprachlichen Seite zu Formelhaftigkeit. [Hervorh. im Original] (Stein 1995, S. 111)

Demnach verfestigt sich die Wiederverwendung der gleichen Mittel in ähnlichen Situationen nicht nur innerhalb der Sprachgemeinschaft, sondern auch auf individueller Ebene. Dies erinnert an den bei Kindern beobachteten Gebrauch individueller Muster aus anderen Texten in der eigenen Sprach- bzw. Textproduktion (vgl. dazu Kruse/Kruse 2007, Dehn 2005, Dehn/Merklinger/Schüler 2011, Christensen 2011). Etliche Wortverbindungen, die geeignet sind, um bestimmte kommunikative Zwecke zu erreichen, müssen nicht durch das Anwenden grammatischer Regeln in jeder Situation neu erzeugt werden. Vielmehr können sie «als gebrauchsfertige Bausteine abgerufen und an den entsprechenden Stellen in die Sprachproduktion integriert werden» (Stein 1995, S. 106). Stein bezeichnet das Operieren mit Formulierungsroutinen als *ökonomische Sprachbeherrschung* (vgl. ebd., S. 127). Zudem mündet der Rückgriff auf formelhafte Wendungen in eine *kognitive Entlastung* der Sprechenden oder Schreibenden (vgl. ebd., S. 113). Stein versteht den Sprachgebrauch allgemein als ein Zusammenspiel von kognitiven Produktionsmechanismen und dem Rückgriff auf im Gedächtnis gespeicherte Einheiten: «Regelanwendung und generative Sprachfähigkeit einerseits und Abruf gespeicherter Einheiten andererseits machen zusammen den Sprachgebrauch aus» (ebd., S. 108).

Der zentralen Bedeutsamkeit von Musterhaftigkeit beim Pretend Reading widmet sich dieser Beitrag. Dazu wird zunächst das Setting zur Durchführung von Pretend-Reading-Situationen erläutert (1), der Zusammenhang von Textproduktion und Mustergebrauch beleuchtet (2.1) und der Musterbegriff der Studie zur frühen Textkompetenz dargelegt (2.2). Anschliessend werden Beobachtungen zum Mustergebrauch in Pretend-Reading-Situationen vorgestellt (2.3, 2.4), zentrale Ergebnisse der Studie thematisiert (3) und weiterführende Überlegungen in Form eines Ausblicks angestellt (4). Veranschaulicht werden die theoretischen Ausführungen mit Daten aus einer Pretend-Reading-Situation.

## 1 Pretend Reading als Form der Textproduktion

Um Vorschulkinder zur Textproduktion im Medium der Mündlichkeit anzuregen, wurde ein Setting zur Durchführung einer Pretend-Reading-Situation entwickelt, bei dem das Vorschulkind, das noch nicht oder kaum lesen kann, aufgefordert wird, ein ihm bekanntes Bilderbuch «vorzulesen». Die Datenerhebung erfolgte in Anlehnung an den *Design-Based-Research-Ansatz* (DBR) (vgl. Euler/Sloane 2014, Klees/Tillmann 2015, Reinmann 2018) in vier Zyklen und in jeweils an das gezeigte Sprachhandeln der Kinder angepassten und modifizierten Settings. Durch die Erprobungen des Settings zum Pretend Reading im praktischen Kontext durch geschulte Studierende innerhalb der einzelnen Zyklen (A bis D) stellte sich heraus, welche Hinweise zur Durchführung einer Pretend-Reading-Situation und welche von den Erwachsenen intuitiv eingesetzten Strategien sich – im Hinblick auf das Ziel, eine monologische, möglichst kohärente Textproduktion herauszufordern – als zielführend oder kontraproduktiv erwiesen. So folgten einer Evaluation Modifizierungen von Handlungsanweisungen zur Durchführung einer Pretend-Reading-Situation (Re-Design). Das finale Informationsblatt zur Durchführung einer Pretend-Reading-Situation ist im Anhang zu finden.

Folgendes Setting wurde entwickelt: Zunächst wird ein Bilderbuch ausgewählt, welches das Kind mag und welches ihm schon mehrmals vorgelesen wurde. Die Pretend-Reading-Situation findet anschliessend in vier Schritten statt:

1. Die/der Erwachsene informiert das Kind über das geplante Vorgehen.
2. Die/der Erwachsene liest dem Kind das Bilderbuch vor.
3. Die/der Erwachsene fordert das Kind auf, nun das Bilderbuch «vorzulesen».
4. Das Kind tut so, als würde es das Bilderbuch vorlesen.

Zu beachten ist, dass die Vorlesenden stets auf dem «Vorlesesessel» Platz nehmen, während sich die Zuhörenden daneben hinsetzen. Beim Vorlesen des Bilderbuches nehmen die Erwachsenen eine typische Vorlesehaltung ein, indem sie aufrecht auf dem «Vorlesesessel» sitzen und mit Hilfe des Zeigefingers verdeutlichen, was sie gerade vorlesen, sodass das Kind ein Vorbild zum Imitieren bekommt. Analog zum Hinweis beim *diktierenden Schreiben*, als Skriptorin oder Skriptor nicht den Ausdruck *erzählen*, sondern den Ausdruck *schreiben* zu verwenden (vgl. Merklinger 2012, S. 40), wird bei der Durchführung einer Pretend-Reading-Situation zur Herausforderung von konzeptioneller Schriftlichkeit auf die Formulierungen *vorlesen* und *tu mal so, als würdest du vorlesen* zurückgegriffen. Der Ausdruck *erzählen* wird bewusst vermieden.

Im vorliegenden Beitrag wird exemplarisch die Textproduktion eines Vorschulkindes nachgezeichnet: Diejenige von Muriel<sup>3</sup>, die einer Studierenden das Bilderbuch *Die kleine Elfe kann nicht schlafen* (Drescher 2017) «vorliest» (vgl. Strozyk 2023, S. 472). Muriel ist zum Zeitpunkt der Durchführung der Pretend-Reading-Situation 5,2 Jahre alt, ihre Familiensprache ist Deutsch und ihr wird mehr als siebenmal pro Woche ein Buch oder eine Geschichte vorgelesen. Manchmal tut Muriel so, als würde sie (jemandem) aus einem Buch vorlesen und bezeichnet diese Tätigkeit nach Angaben der Eltern als Vorlesen.

Zunächst wird Muriel (M) von der Erwachsenen (E) über das geplante Vorgehen informiert.

E: okay, bist du bereit? [M nickt] dann fangen wir an. Also. du hast dir ja dieses buch ausgesucht [...] [E hält ab ‚du‘ das Buch mit dem Cover in die Höhe und zeigt es M] und ich möchte dir dieses buch jetzt einmal vorlesen. und wenn ich dann fertig bin mit vorlesen, dann tauschen wir einmal die ROLLEN und dann darfst du mir das buch vorlesen und ICH höre dir zu, [...] okay?<sup>4</sup>

Anschliessend liest die Erwachsene Muriel das komplette Bilderbuch *Die kleine Elfe kann nicht schlafen* vor. Im dritten Schritt wird Muriel aufgefordert, das Bilderbuch «vorzulesen». Mit dem Rollenwechsel (Vorleserin – ZuhörerIn) geht ein Sitzplatzwechsel einher.

E: so, jetzt tauschen wir rollen [?] [...] du darfst dich auf den TOLLEN [2] VORlesesessel setzen [?] [...] genau [?] [...] SEHR GUT [...] kannst dich mal schön hinsetzen [?] du kriegst das buch [?]/

M: /äh

E: /und dann darfst DU: mir das einmal vorlesen und ich höre dir zu

M: [schlägt das Buch auf, blättert zur ersten Seite um]

Das Bilderbuch *Die kleine Elfe kann nicht schlafen* von Daniela Drescher (2017) ist nach einem Baumuster (Ritter/Ritter 2008, vgl. Kapitel 2.2) aufgebaut: Es zeichnet sich durch eine «episodenhafte Struktur» (Ritter/Ritter 2008, S. 15) aus und handelt von der kleinen Elfe Flirr, die eines Nachts nicht einschlafen kann und durch den Wald zieht. Nach einer Einleitung, die zwei Doppelseiten umfasst, folgen vier Sequenzen, in denen Flirr verschiedenen Lebewesen begegnet, die auf die eine oder andere Weise davon betroffen sind, dass Kinder in dieser Nacht nicht schlafen können. Als erstes begegnet die kleine Elfe dem Sandmännchen. Dieses berichtet ihr, dass es in besagter Nacht fast doppelt so viel Sand wie sonst benötigt, da die Kinder nicht schlafen können. Als nächstes trifft die Elfe auf eine Fuchsmutter, die ihre Kinder umherträgt, da diese nicht schlafen können. Darauf begegnet die kleine Elfe einer Eule, die ihr erklärt, warum sie nachts nie schläft.

---

<sup>3</sup> Der Name des Kindes wurde aus Datenschutzgründen geändert. An dieser Stelle danke ich Muriel sehr herzlich für das «Vorlesen» ihres Bilderbuches, ihren Eltern sowie der Studierenden der Universität Kassel für die Durchführung der Pretend-Reading-Situation.

<sup>4</sup> Erläuterungen zu den Transkriptionskonventionen befinden sich im Anhang.

Anschliessend kommt sie an einem Zwergenhäuschen vorbei. Sie hört, wie der Zwergenvater seinen Kindern noch ein letztes Lied vor dem Schlafen ankündigt, nach dem sie endlich schlafen sollen. Anschliessend trifft die kleine Elfe auf einen Nachtfalterprinzen, der sie zu einem Sommernachtsfest mitnimmt. Dort tanzt sie so lange, bis sie zu müde ist, um nach Hause zu fliegen. Daher wird sie schliesslich vom Nachtfalterprinzen nach Hause gebracht. Jede Sequenz erstreckt sich über eine Doppelseite, wobei die entsprechenden Figuren stets bildlich dargestellt sind, was eine Orientierung an den Bildern beim «Vorlesen» ermöglicht.

Eine tabellarische Gegenüberstellung des Transkriptes von Muriels mündlicher Textproduktion und des Originaltextes des Bilderbuches sind zum besseren Verständnis im Anhang enthalten.

## 2 Mustergebrauch beim Pretend Reading

### 2.1 Muster und Textproduktion

Da unterschiedliche Verständnisse vom Begriff *Muster* existieren, werden hier zunächst einige Vorstellungen von Musterhaftigkeit aus sowohl (text-)linguistischer als auch aus didaktischer Perspektive dargestellt sowie Überlegungen zum Zusammenhang von Mustern und Textproduktion skizziert, die in direktem Bezug zum Musterbegriff der Studie zum Pretend Reading im Vorschulalter (Strozyk 2023) stehen.<sup>5</sup>

Nach Stein und Stumpf (2019) kommt Musterhaftigkeit auf allen sprachlichen (Beschreibungs-)Ebenen vor (vgl. ebd., S. 19). Sie unterscheiden sprachliche Musterhaftigkeit «auf der Wortebene, der Mehrwortebene, der Satzebene, der Textebene, der Gesprächsebene und der Diskursebene» (ebd., S. 12). Musterhaftigkeit auf der Mehrwortebene, die für den Musterbegriff der Studie zum Pretend Reading von hoher Relevanz ist, betrifft *Phraseologismen* (Burger 2015) und *Phraseoschablonen* (Donalies 2009). Unter Phraseoschablonen werden relativ frei füllbare Schablonen wie beispielsweise *X bleibt X* verstanden, auf die in Formulierungen wie *Mainz bleibt Mainz – wie es singt und lacht* zurückgegriffen wird (vgl. ebd., S. 101f.). *Phraseologismen im weiteren Sinne* weisen die Merkmale Polylexikalität und Festigkeit auf, während *Phraseologismen im engeren Sinne* zusätzlich die Eigenschaft Idiomatizität zuzuweisen ist (vgl. Burger 2015, S. 14). *Öl ins Feuer gossen* und *sich die Zähne putzen* seien als Beispiele genannt (vgl. ebd., S. 13).

Nach Bubenhofer ist ein (sprachliches) Muster ein Zeichenkomplex, der «als Vorlage für die Produktion weiterer Zeichenkomplexe dient» (Bubenhofer 2009, S. 23) und die gleiche Materialität wie die entstehenden Zeichenkomplexe aufweist. Bedeutsam bei dieser Vorstellung von Musterhaftigkeit ist, dass etwas zu einem Muster gemacht werden kann, es jedoch nicht per se ist (vgl. ebd.). So kann ein Muster «nur auf einer analytischen Ebene im Nachhinein festgestellt werden» (ebd., S. 24). Brommer lehnt sich an Bubenhofers Musterbegriff an und erweitert ihn u. a. um das Kriterium *Typizität*: Dieses besagt, dass sich ein sprachliches Muster durch Gebundenheit an bestimmte Verwendungskontexte auszeichnet (vgl. Brommer 2008, S. 52ff.).

Dehn befasst sich im Kontext von Schreiben mit Mustern: «Schreiben», also «Gedanken, Wissen, Mitteilungen, Empfindungen, Erfahrungen, Erinnerungen aus dem Kopf aufs Papier zu bringen» (Dehn 2005, S. 11), bezeichnet sie als Transformationsprozess. Das Material dieses Transformationsprozesses sind dabei Muster (ebd., S. 13). Für Dehn ist beim Musterbegriff «eine Art Pendelbewegung wichtig, nämlich die Internalisierung von Erzeugtem und Vorgefundenem – «Bilden und Nachbilden» – und die Entäußerung davon beim Schreiben – als Vergegenständlichung auf dem Papier» (ebd., S. 13f.). Weiter schreibt Dehn, dass sich die Musterbildung «als implizites Lernen und als innere Regelbildung» (ebd., S. 24) vollzieht. Demnach bilden Kinder durch Erfahrungen mit Gehörtem, Gelesenem und Gesehenem implizit Muster aus. Musterelemente werden also «bei der Rezeption anderer Texte im Bilden und Nachbilden entwickelt [...]» (ebd., S. 16).

Wer schreibt, erfasst Vorgegebenes, Gewusstes, Erfahrenes für sich und gibt es anderen wiederum zum Lesen. Der Text, der dabei entsteht, ist *immer ein Text zwischen Texten*. Er adaptiert andere Texte und korrespondiert mit ihnen, mit Formen und Mustern, in denen Inhalte, Themen, Bedeutungsstrukturen gestaltet, Erfahrung und Erkenntnis formuliert und generiert werden [Hervorh. im Original]. (Dehn et al., S. 42)

---

<sup>5</sup> Zu einer differenzierten Betrachtung des Musterbegriffs unter einer (text-)linguistischen und einer didaktischen Perspektive vgl. Strozyk 2023, Kapitel 5.

Ein verfasster Text korrespondiert somit mit Formen und Mustern aus zuvor rezipierten Texten. Im Spiel mit Mustern ist Kindern die ästhetische Funktion des Schreibens zugänglich (vgl. ebd., S. 65). Dehn spricht von «Adaption und Variation von Mustern» (Dehn 1999, S. 47). Kruse und Kruse (2017) richten im Zusammenhang mit dem Gebrauch von Mustern für die eigene Textproduktion den Blick auf die Funktionalität von Mustern: Mit Mustern funktionieren Texte. Die Erfahrung, dass mit bestimmten Mustern Texte funktionieren, können Kinder beim Hören, Sehen und Lesen von Texten machen (vgl. Kruse/Kruse 2017, S. 4). Als Gründe dafür, dass Kinder Muster in ihren Texten verwenden, nennen Kruse und Kruse kognitive Entlastung und persönliche Vorlieben (vgl. ebd., S. 6). Muster werden von Textproduzent:innen gebraucht, wenn diese das Gefühl haben, mit ihnen eine bestimmte Wirkung erzielen zu können (vgl. Kruse/Kruse 2007, S. 31). Ein Muster hat somit stets eine Funktion für den Text bzw. erzeugt eine bestimmte Wirkung bei den Textproduzierenden bzw. -rezipierenden.

## 2.2 Das Vier-Ebenen-Modell zur Beschreibung von Musterhaftigkeit

Der Musterbegriff, welcher der Studie zum Pretend Reading im Vorschulalter (Strozyk 2023) zugrundeliegt, wird anhand des in einem induktiv-deduktiven Verfahren entwickelten *Vier-Ebenen-Modells zur Beschreibung von Musterhaftigkeit* (vgl. Tab. 1) erläutert. Dabei wird der Begriff *Muster* als Oberkategorie genutzt, dem wiederum verschiedene Arten von Mustern untergeordnet werden. Nach Stein und Stumpf (2019) besteht das Grundmerkmal von Phänomenen, die als musterhaft bezeichnet werden können, «darin, dass in der Kommunikationspraxis etwas – sprachliche Strukturen und Ausdrücke, Abläufe und Abfolgen, Entstehungsprozesse, Verwendungsanlässe und -motive – wiederholt auftritt, sodass im Ergebnis ein Produkt entsteht, dem etwas mehr oder weniger stark Wiedererkennbares anhaftet» (ebd., S. 19).

In den mündlichen Textproduktionen von Vorschulkindern, die im Rahmen von Pretend-Reading-Situationen entstanden sind, lässt sich Musterhaftes mit der Bedeutung «Wiedererkennbares, sich Wiederholendes» anhand dreier Kategorien beschreiben: Musterhaftigkeit kann erstens in Bezug auf die Sprachgemeinschaft beschrieben werden (Kategorie 1). Dies betrifft beispielsweise Phraseologismen, Phraseoschablonen sowie erzähltypische Muster und meint Muster, die in der Sprachgemeinschaft allgemein bekannt sind. Zweitens lässt sich Musterhaftigkeit in Bezug auf einen weiteren Text beschreiben (Kategorie 2). Bei diesem kann es sich entweder um einen dritten Text<sup>6</sup> (Kategorie 2a) oder um den Vorlesetext (Bilderbuchtext) aus der Pretend-Reading-Situation handeln (Kategorie 2b). Drittens kann sich Musterhaftigkeit aber auch ausschliesslich auf sich Wiederholendes innerhalb der Textproduktion des Kindes beziehen (Kategorie 3). Somit sind insgesamt vier Fälle (Kategorie (K) 1, 2a, 2b und 3) zu unterscheiden.

**Tabelle 1: Das Vier-Ebenen-Modell zur Beschreibung von Musterhaftigkeit in Textproduktionen zu Bilderbüchern**

Ebene (E)/ Kategorie (K)	Musterhaftigkeit			im Kindertext selbst (K 3)
	in Bezug auf die Sprachgemeinschaft und narrative Texte (K 1)	in Bezug auf einen weiteren Text		
		3. Text (K 2a)	Vorlesetext (K 2b)	
konkret/inhaltlich (E1)	Phraseologismen (sprachliche Muster)	Mehrworteinheiten aus einem 3. Text (sprachliche Muster)	Mehrworteinheiten aus dem Vorlesetext (sprachliche Muster)	sich wiederholende Mehrworteinheiten (sprachliche Muster)
die Struktur betreffend (E2)	Phraseoschablonen (strukturelle Muster)	syntaktische Strukturen aus einem 3. Text (strukturelle Muster)	syntaktische Strukturen aus dem Vorlesetext (strukturelle Muster)	sich wiederholende syntaktische Strukturen (strukturelle Muster)
abstrakt (E3)	erzähltypische und weitere Muster	erzähltypische und weitere Muster aus einem 3. Text	erzähltypische und weitere Muster aus dem Vorlesetext	sich wiederholende erzähltypische und weitere Muster
konkret/inhaltlich, die Struktur betreffend (E4)	–	Mini-Baumuster, Baumuster aus einem 3. Text	Mini-Baumuster, Baumuster aus dem Vorlesetext	Baumuster (mehrere Sequenzen, bestehend aus mehreren Bausteinen)

Sich Wiederholendes im Sinne von Stein/Stumpf (2019, S. 19) zeigt sich bei den kindlichen Textproduktionen zudem auf vier Ebenen, die den vier genannten Kategorien zugeordnet werden können. Hier wird zwischen einer konkreten bzw. voll-lexikalisierten Ebene (Ebene 1), einer die Struktur von Mustern betreffenden

<sup>6</sup> Bezüge zu einem dritten Text lassen sich dabei nur rekonstruieren, falls dieser den Forschenden bekannt ist.

bzw. teil-lexikalisierten (Ebene 2), einer abstrakten (Ebene 3) und einer vierten unterschieden, die sowohl konkrete/inhaltliche Anteile als auch die Struktur betreffende Anteile aufweist (Ebene 4).<sup>7</sup> Im Folgenden werden die vier Ebenen näher erläutert. Die vier Ebenen werden mit Formulierungen aus Muriels Text veranschaulicht und in Beziehung zum Mustergebrauch des Bilderbuches gesetzt:

Zur Ebene 1 (E1), die sich auf Konkretes und Voll-Lexikalisiertes bezieht, gehören die sprachlichen Muster – ein Begriff, der sowohl von Brommer (2018), Bubenhofer (2009) als auch Kruse und Kruse (2007) verwendet wird. Die der Studie zum Pretend Reading im Vorschulalter (Strozyk 2023) zugrundeliegende Vorstellung von sprachlichen Mustern lehnt sich dabei an Burgers Definition (2015) von Phraseologismen an: Dieser zufolge besteht ein Phraseologismus «aus mehr als einem Wort» (ebd., S. 14). Der Begriff des sprachlichen Musters (Strozyk 2023) umfasst nicht nur Phraseologismen im Sinne Burgers (K1), sondern darüber hinaus auch weitere sprachliche Einheiten, bestehend aus mindestens zwei Wörtern (Mehrwort-einheiten), die dadurch musterhaft werden, dass sie in mehr als einem Text vorkommen (K2a, K2b) oder in einem einzigen Text – hier: in der medial mündlichen Textproduktion des Kindes (K3) – mehrfach auftreten.

Muriel verwendet das sprachliche Muster *Flirr, die kleine Elfe* (1. DS) (E1). Da diese Formulierung im Vorlesetext vorkommt, handelt es sich um ein Muster der Kategorie K2b. Muriel verwendet es im gleichen Kontext, wie es im Bilderbuch gebraucht wird. Es handelt sich bei diesem sprachlichen Muster um einen komprimierten Ausdruck, um Flirr vorzustellen (Funktion): Sie ist eine Elfe und sie ist offenbar noch nicht erwachsen. Muriel integriert das sprachliche Muster in eine neue syntaktische Struktur. Während im Bilderbuch der Ausdruck nach der finiten Verbform genannt wird, ist dies in Muriels Satz umgekehrt:

Bilderbuch	Muriels Textproduktion
In einer warmen Sommernacht konnte und konnte Flirr, die kleine Elfe, nicht einschlafen (1. DS).	flä:r, die kleine el-fe [?][...] k o n n t e [?] nicht einschlafen (1. DS).

Der Musterhaftigkeit auf Ebene 2 (E2) ist der Begriff des strukturellen Musters (Strozyk 2023) zuzuordnen. Er bezieht sich auf syntaktische Strukturen und weist eine starke Nähe zum Begriff der *Phraseoschablone* (Donalies 2009) auf. Ähnlich wie der Begriff des sprachlichen Musters weiter gefasst ist als derjenige des Phraseologismus, so ist der Begriff des strukturellen Musters weiter gefasst als derjenige der Phraseoschablone (K1). Auch wird eine syntaktische Struktur erst durch ihr Vorkommen in einem weiteren Text (K2) bzw. durch das mehrfache Auftreten innerhalb eines Textes (K3) zu einem strukturellen Muster. Phraseoschablonen bilden einen Teil der strukturellen Muster.

Muriel macht Gebrauch vom strukturellen Muster [Partikel 1 + «und» + Partikel 1], als sie die Lage des Sandmännchens schildert:

Bilderbuch	Muriels Textproduktion
Die Kinder können einfach nicht einschlafen. (3. DS)	,die kinder könn einfach und einfach nich einschlafen [laut ab dem ersten ‚einfach‘] [wirft sich gegen die Stuhllehne, schaut nach oben, schaut E an, E schaut M mit einem traurigen Blick an und äussert einen traurigen Laut, M äussert einen unverständlichen Laut] und deswegen brauch ich d o p p e l t s o v i e l sand als [?] sonst.´ (3. DS)
Meine Kinder wollen und wollen nicht schlafen. (4. DS)	

In Form von direkter Rede bringt das Sandmännchen in Muriels Version zum Ausdruck, dass es viel mehr Schlafsand als sonst benötigt, da die Kinder nicht schlafen können. Durch den Gebrauch des rhetorischen Mittels wird das Unvermögen der Kinder, in dieser Nacht einschlafen zu können, akzentuiert. Zusammen mit der Fortführung der Satzverbindung (vgl. 3. DS) vermittelt Muriel mit diesem sprachlichen Ausdruck die schwierige oder anstrengende Situation des Sandmännchens, das nun viel mehr arbeiten muss als normalerweise. Im Bilderbuch wird dieses strukturelle Muster in diesem Kontext nicht verwendet. Hier wird ein ähnlicher Inhalt ohne Wiederholung der Partikel *einfach* zum Ausdruck gebracht. Das Muster wird jedoch in einem anderen Kontext des Bilderbuches verwendet. So erzählt die Fuchsmutter im Bilderbuch der kleinen Elfe Flirr, dass ihre Kinder nicht schlafen wollen: «Meine Kinder wollen und wollen nicht schlafen» (ebd., 4. DS). Diese Formulierung ist nach dem strukturellen Muster [Verb 1 + «und» + Verb 1] gebildet. An dieser

<sup>7</sup>Bei dieser Unterscheidung wird teilweise auf Begriffe von Stein und Stumpf (2019, S. 18) zurückgegriffen.

Stelle wirkt die Fuchsmutter – so wie in Muriels Text das Sandmännchen – etwas unzufrieden mit der Situation. Das von Muriel gebrauchte strukturelle Muster [Partikel 1 + «und» + Partikel 1] lässt sich folglich als Variation des strukturellen Musters [Verb 1 + «und» + Verb 1] in einem neuen Kontext bezeichnen.

Musterhaftigkeit der Ebene 3 (E3) beinhaltet Abstraktes bzw. Musterhaftes mit einem höheren Abstraktionsgrad und umfasst *erzähltypische Muster und weitere Muster der dritten Ebene*. Der Begriff des erzähltypischen Musters wird in Anlehnung an Schüler (2018) gewählt, die sich auf Becker (2013) stützt (vgl. Schüler 2018, S. 65). Der Begriff des erzähltypischen Musters des *Vier-Ebenen-Modells zur Beschreibung von Musterhaftigkeit* bezieht sich auf Musterhaftes, das typisch für Narrationen ist, z. B. direkte Rede, episches Präteritum und szenisches Präsens, innere Monologe, Leser:innenansprache, Geschichtenenden und Schlussformeln. Titel und Überschriften (vgl. dazu Feilke 2009, S. 6), die nicht auf die Textsorte *Narration* beschränkt sind, werden zu den weiteren Mustern der dritten Ebene gezählt. Muster der dritten Ebene werden i. d. R. mit Hilfe von sprachlichen und/oder strukturellen Mustern realisiert.

Muriel greift auf das erzähltypische Muster der direkten Rede zurück. Während im Bilderbuch direkte Rede mit nachgestelltem Begleitsatz verwendet wird, bildet Muriel zur Darstellung eines ähnlichen Inhalts direkte Rede mit vorangestelltem Begleitsatz. Anstatt der Formulierung *begeistert rufen* wählt sie das Verb *sagen* und offenbart dabei den emotionalen Zustand der Figur über die besondere Intonation.

Bilderbuch	Muriels Textproduktion
«Ein Sommernachtsfest!», rief Flirr begeistert. (8. DS)	die elfe ähm [...] m [atmet hörbar ein] [verschluckt ‚s‘ von ‚sagte‘] agte ‚ein som-mernachtsfest‘ [über-raschte Betonung] (8. DS)

Muster der Ebene 4 (E4) bilden eine Sondergruppierung. Zu ihr gehören *Baumuster* und *Mini-Baumuster*. Der Begriff des Baumusters geht auf Terminologie und Ausführungen von Ritter und Ritter (2008) zurück. Baumuster beziehen sich auf einen einzigen Text. Dieser enthält mehrere Sequenzen, die alle nach dem gleichen Prinzip aufgebaut sind bzw. die gleichen Bausteine aufweisen. Diese Bausteine können wiederum *sprachliche Muster, strukturelle Muster, erzähltypische Muster und weitere Muster der dritten Ebene* oder auch inhaltliche Elemente enthalten.

Das von Muriel gebildete Baumuster (vgl. Tabelle 2) besteht aus fünf Sequenzen (S). Inhaltlich ist jede Sequenz so aufgebaut, dass die kleine Elfe einem oder mehreren Waldbewohnern begegnet, die ebenfalls wach sind (Baustein 1). Anschliessend folgt eine Thematisierung des Nichtschlafens (Baustein 2). Jede Sequenz endet damit, dass die kleine Elfe schnell davonfliegt (Baustein 3), wobei stets auf das sprachliche Muster *rasch davonfliegen* zurückgegriffen wird. Auch Mini-Baumuster bestehen aus verschiedenen Bausteinen, die Muster der Ebenen 1, 2 und 3 enthalten können. Im Gegensatz zu Baumustern lassen sie sich jedoch erst im Vergleich zu einem weiteren Text als Muster identifizieren.

Musterhaftigkeit ist in allen sieben Textproduktionen auf unterschiedlichen Ebenen erkennbar. Hervorzuheben ist, dass jedes Vorschulkind (mindestens) ein sprachliches oder strukturelles Muster in seinem Text mehrfach (in identischer oder in variiert Form) verwendet. Insbesondere ist in diesem Zusammenhang der mehrmalige Gebrauch des strukturellen Musters [«Da»/«Dann» + Verb] innerhalb eines Textes zu nennen, den alle sieben Textproduktionen aufweisen.

Bemerkenswert ist darüber hinaus eine *Tendenz zur stärkeren Strukturierung* der Textproduktionen der Vorschulkinder im Vergleich zum jeweiligen Bilderbuchtext. Diese zeichnet sich u. a. durch den *mehrfachen Gebrauch eines sprachlichen oder strukturellen Musters* aus, das im Bilderbuchtext in identischer oder ähnlicher Form ein- oder mehrfach enthalten ist und im Text des Kindes häufiger verwendet wird als im Bilderbuch. Diese Tendenz wird in besonderem Masse bei der Betrachtung von kindlichen Textproduktionen sichtbar, die zu einem Bilderbuch entstanden sind, das ein Baumuster aufweist und soll im Folgenden anhand des Baumustergebrauchs von Muriel (Muster der Ebene 4) verdeutlicht werden.

### 2.3 Baumustergebrauch

Die Textproduktionen der Kinder, die zu einem Bilderbuch mit Baumuster produziert wurden, konnten wiederum vier Typen im *Umgang mit dem Baumuster* zugeordnet werden:

- Typ 1: Erweitern des Baumusters des Bilderbuches um einen weiteren Baustein



- Typ 2: Erweitern des Baumusters des Bilderbuches um eine weitere Sequenz
- Typ 3: Füllen des Baumusters des Bilderbuches mit anderen Inhalten oder/und einer anderen sprachlichen Gestaltung
- Typ 4: Textorganisation ohne Baumuster

Bei Typ 4 fand zur Textorganisation ein mehrfacher Rückgriff auf das strukturelle Muster [«Dann» + Verb] statt.

Die beobachtete Tendenz zur stärkeren sprachlichen Strukturierung soll im Folgenden exemplarisch am Vergleich des von Muriel gebildeten Baumusters und dem Baumuster, das der Geschichte *Die kleine Elfe kann nicht schlafen* zugrundeliegt, veranschaulicht werden (vgl. Tab. 2). Muriels Umgang mit dem Baumuster entspricht dabei Typ 2 (Erweitern des Baumusters des Bilderbuches um eine weitere Sequenz).

**Tabelle 2: Baumustervergleich**

Bausteine	Bilderbuchtext Baumuster (4 Sequenzen) (S)	Kindertext Baumuster (5 Sequenzen) (S)
Baustein 1	Flirr trifft auf/beobachtet einen/mehrere Waldbewohner S1: Sandmännchen S2: Fuchsmutter mit Kindern S3: Käuzchen S4: Zwergenfamilie	Flirr trifft auf/beobachtet einen/mehrere Waldbewohner S0: Vogel S1: Sandmännchen S2: Fuchsmutter mit Kindern S3: Eule S4: Zwergenfamilie
Baustein 2	<i>Thematisierung des Nichtschlafens</i>	<i>Thematisierung des Nichtschlafens</i>
Baustein 3	Flirr fliegt weiter zu Beginn oder am Ende einer DS Formulierung: sprachliche Variationen ( <i>weiterfliegen, davonschwirren, rasch davon flattern</i> )	Flirr fliegt schnell davon am Ende einer DS Formulierung: <i>rasch davonfliegen</i>

Zunächst ist auffällig, dass Muriel das Baumuster um eine neue Sequenz erweitert, wobei sie einen lediglich im Bild dargestellten Inhalt in Sprache fasst und dadurch eine im Bilderbuchtext selbst nicht erzählte Handlung ergänzt: da traf sie einen Vogel und fragte ‚was machst du denn hier noch so spät Draußen?‘, ‚ich singe‘, sagte der Vogel [krächzend] [beginnt mit dem Daumen die Seite umzublättern, lässt sie wieder fallen] [5] und die Elfe flog rasch davon. [blättert während des Wortes ‚davon‘ um] (2. DS). Diese Sequenz wurde vermutlich durch die Abbildung eines Vogels mit geöffnetem Schnabel auf der zweiten Doppelseite ausgelöst, der im Schrifttext des Bilderbuches jedoch keine Erwähnung findet (vgl. Kapitel 3).

Während jede von Muriels fünf Sequenzen mit dem sprachlichen Muster *rasch davonfliegen* abschliesst (Baustein 3), weist das Baumuster des Bilderbuches eine stärkere sprachliche Variation auf (vgl. Tab. 2). Im Bilderbuch wird jeweils zwischen zwei Sequenzen erzählt, dass die Elfe davonfliegt. Dabei wird diese Information zweimal am Anfang und zweimal am Ende einer Doppelseite mit variierenden Formulierungen gegeben: Zweimal wird zu Beginn einer neuen Sequenz das Wegfliegen der Elfe thematisiert, wobei auf die Formulierungen «flog weiter» (Drescher 2017, 4. DS) und «schwirrte davon» (ebd., 5. DS) zurückgegriffen wird. Zweimal wird das Wegfliegen der Elfe am Ende einer Sequenz mit den folgenden Formulierungen zum Ausdruck gebracht: «und flatterte rasch davon» (ebd., 5. DS) und «und flog weiter» (ebd., 6. DS). Muriel scheint eine Kombination aus diesen beiden Formulierungen zu wählen (*rasch davonfliegen*) und setzt diese konstant zum Abschluss jeder Sequenz ein.

Die Formulierung *rasch davonfliegen* benutzt Muriel ausschliesslich in den sich wiederholenden Sequenzen. Sie markiert so auf sprachlicher Ebene, welche Teile der Geschichte zu den wiederkehrenden Sequenzen gehören und welche nicht. Muriels Baumuster weist an dieser Stelle eine stärkere Struktur auf als das Baumuster des Bilderbuchtextes, welches anhand von Doppelseiten strukturieren kann.

Die stärkere Strukturierung von Muriels Textproduktion zeigt sich zusätzlich im mehrfachen Gebrauch des sprachlichen Musters *Was tust du da?* (und seiner Variation) in Form von direkter Rede in drei von fünf Sequenzen (Baustein 2). Es folgt eine Kommentierung der drei Textpassagen mit Bezügen zum Originaltext:

Bilderbuch – Sequenz 1	Muriels Textproduktion – Sequenz 1
«Sie traf ein kleines Männlein, das im Schein einer Laterne funkelnden Sand in kleine Säcke füllte. «Was tust du da?», fragte Flirr» (3. DS).	die elfe [...] füh:rt sich das licht in ei [...] höh:le, [...] wo ein sand-männ-chen die s ä c k e fü:llt mit viel mehr schlafsand [?] als SONST. [...] ,was machst du denn da?` (3. DS)

Muriels Formulierung aus Sequenz 1 lässt sich als Variation des sprachlichen Musters *Was tust du da?* (Typ «Ersetzen»/«Erweitern») aus dem Bilderbuch im gleichen Kontext bezeichnen. Das Verb *tun* wird durch das Verb *machen* ersetzt, das eine ähnliche Bedeutung hat. Des Weiteren enthält Muriels Formulierung im Vergleich zum Muster des Bilderbuches eine Ergänzung in Form der Partikel *denn*. Die Formulierung wird von Muriel im Vergleich zum Bilderbuchtext ohne Begleitsatz verwendet. Das von Muriel verwendete sprachliche Muster kann jedoch auch als Übernahme eines Musters in einem neuen Kontext bezeichnet werden, da dieses in Sequenz 2 in einem ähnlichen Zusammenhang enthalten ist:

Bilderbuch – Sequenz 2	Muriels Textproduktion – Sequenz 2
««Was machst du denn da? », flüsterte die kleine Elfe» (4. DS).	,w a s m a c h s t du denn [?] da` [...] ,ach, ich weiss es AUCH [...] NICH. [2] meine KIN-da wolln einfach und einfach nich ein-schlafn.` (4. DS)

In Sequenz 2 verwendet Muriel die gleiche Formulierung wie im Bilderbuch. Scheinbar handelt es sich hier um die Übernahme eines sprachlichen Musters im gleichen Kontext. Allerdings gebraucht Muriel das Muster auf eine andere Weise: Sie bindet es in einen Dialog ohne Begleitsätze ein, während es im Bilderbuch in Kombination mit einem Begleitsatz vorkommt. Muriel bildet somit für die erste und zweite Sequenz jeweils exakt die gleiche Formulierung als direkte Rede ohne Begleitsatz.

Bilderbuch – Einleitung – Teil 2	Muriels Textproduktion – Sequenz 0
Nein, da war an Schlaf nicht zu denken. Überall raschelte, knisterte und tuschelte es ... Also stieg die kleine Elfe aus ihrem Bett und flog los, in die tiefe Nacht hinein. (2. DS)	da traf sie einen VOgel und fragte ,was machst du denn hier noch so spät DRAUssen?` (2. DS)

Bei der von Muriel ergänzten Sequenz 0 ist zum einen eine Nähe zum sprachlichen Muster *was machst du denn da?*, das sie in der ersten und zweiten Sequenz verwendet, erkennbar. Anstatt des Lokaladverbs *da* gebraucht sie lediglich ein anderes Lokaladverb (*hier*) und ergänzt die Formulierung *noch so spät DRAUssen*. Die von Muriel gewählte Formulierung weist jedoch auch eine Nähe zu der Formulierung auf, die im Bilderbuch im Zusammentreffen von Elfe und Nachtfalterprinz verwendet wird: ««Guten Abend», sagte er freundlich. «Was machst du denn so spät noch hier? Solltest du nicht längst schlafen? »» (Drescher 2017, 7. DS) Muriels Formulierung *was machst du denn hier noch so spät DRAUssen?* (3. DS) lässt sich somit auch als Variation des sprachlichen Musters *was machst du denn so spät noch hier?* (Typ «Erweitern»/«Reihenfolge») in einem neuen Kontext bezeichnen. Im Vergleich zu diesem Muster weist Muriels Muster eine veränderte Reihenfolge der Elemente *so spät* und *hier* auf. Zudem enthält Muriels Muster die Ergänzung *draussen* (3. DS). Dieses Lokaladverb wird im Bilderbuchtext nicht verwendet. Möglicherweise handelt es sich hier um die Variation eines sprachlichen Musters im neuen Kontext. Muriel scheint zum Herstellen einer neuen Sequenz sowohl auf Versatzstücke aus dem Bilderbuch zurückzugreifen als auch auf neue Elemente (*draussen*).

#### 2.4 Funktionen mehrfach gebrauchter sprachlicher und struktureller Muster

In den sieben Textproduktionen konnten sieben *Funktionen* identifiziert werden, die *mehrfach gebrauchte sprachliche und strukturelle Muster* erfüllen können. Exemplarisch werden drei Funktionen an Muriels Textproduktion verdeutlicht:

##### 1. Gleiche Bedeutung, gleiche Funktion – Rückgriff auf das gleiche Muster

Zweimal greift Muriel in ähnlichen Kontexten auf das bereits thematisierte (vgl. 2.3) strukturelle Muster [Partikel 1 + «und» + Partikel 1] zurück. Damit bringt sie die Unzufriedenheit der sprechenden Figur mit der Situation, dass die Kinder nicht einschlafen (können), zum Ausdruck. Das Muster erfüllt zudem die Funktion, die Zeitspanne darzustellen, in der die Kinder nicht einschlafen können oder wollen. Des Weiteren nutzt Muriel zweimal das im Bilderbuch nicht vorhandene sprachliche Muster [*Licht*] *führt zu / in etwas* (3./6. DS) zu Beginn einer Sequenz (S1 und S4) und bringt damit zum Ausdruck, wie die kleine Elfe zu dem

Ort gelangt, an dem das Geschehen stattfinden wird. Im Bilderbuch folgt die Elfe nur zu Beginn von Sequenz 4 einem Licht, um zum nächsten Handlungsort zu gelangen (6. DS), während in Sequenz 1 der Weg zum Handlungsort nicht thematisiert wird (3. DS). Allerdings ist die im Bilderbuchtext erwähnte Laterne, die dem Sandmännchen als Lichtquelle bei der Arbeit dient, auch im auf der zugehörigen Doppelseite abgebildet.

Bilderbuch	Muriels Textproduktion
Die Kinder können einfach nicht einschlafen (3. DS).	die kinder könn einfach und EINFach nicht EINSchlafen (3. DS)
Meine Kinder wollen und wollen nicht schlafen (4. DS).	meine KIN-da wolln einfach und einfach nicht ein-schlafn (4. DS)
Sie traf ein kleines Männlein, das im Schein einer Laterne funkelnden Sand in kleine Säcke füllte (3. DS).	die elfe [ausatmen] [zeigt mit dem Finger auf den Text] füh:rt sich das licht in ei [verschluckt die Silbe ‚ne‘ von ‚eine‘] höh:le, [nimmt dem Finger schwungvoll zur Seite weg vom Buch] wo ein sandmänn-chen die s ä c k e fü:llt mit viel mehr schlafsand [?] als SONST. [.] (3. DS)
Sie folgte einem kleinen Licht, das unter ihr zwischen den Wurzeln der Bäume schimmerte. Es kam aus einer Zwergenwohnung [...] (6. DS).	[3] da/ [.] da [atmet aus] führte ein lichtstrah:l zu einem kleinen ZWERgenhäuschen (6. DS)

## 2. Passung von Inhalt und sprachlicher Form – sich wiederholende Handlungen durch sich wiederholende Muster zum Ausdruck bringen

Muriel bringt die sich wiederholende Handlung des Davonfliegens der Protagonistin am Ende jeder Sequenz stets mit Hilfe des sprachlichen Musters *rasch davonfliegen* zum Ausdruck (vgl. Tabelle 5 im Anhang).

## 3. Komprimierte Darstellung von Inhalten (aus dem Bilderbuch)

Einige Textproduktionen weisen sprachliche Muster auf, die dazu dienen, einen Inhalt (aus dem Bilderbuch) in komprimierter Form darzustellen, anstatt einen ganzen Satz darauf zu verwenden. Muriel nutzt zweimal die Formulierung *einfach und einfach nicht einschlafen können/wollen*, die das strukturelle Muster [Partikel 1 + «und» + Partikel 1] zugrundeliegt. Auf diese Weise bringt sie mit wenigen Worten den Inhalt zum Ausdruck, dass die Kinder über einen langen Zeitraum nicht einschlafen können oder wollen. Auch das von Muriel gewählte sprachliche Muster *Flirr, die kleine Elfe* erfüllt die Funktion, eine Figur näher zu charakterisieren. Der Inhalt der Apposition könnte ebenfalls mit einem kompletten Satz wiedergegeben werden.

Als weitere Funktionen sind die *Textstrukturierung durch die strukturellen Muster* [«Dann» + Verb] und [«Da» + Verb] zu nennen. Zudem konnten als weitere Funktionen der *mehrfache Gebrauch des strukturellen Musters* [«Und» + Satz] zur Kohäsionsbildung und zur Markierung eines zeitlichen Nacheinanders, der *mehrfache Gebrauch des strukturellen Musters* [«Aber» + Satz] zur Darstellung von Kontrasten zwischen Aussagen und die *Verbindung einzelner (im Bild dargestellter) Szenen* in kindlichen Textproduktionen identifiziert werden.

Die vorgestellten Beispiele deuten darauf hin, dass bei Muriel eine implizite Verbindung zwischen dem jeweiligen Muster und seiner Bedeutung bzw. der Funktion, die es erfüllt, besteht. Soll die gleiche Bedeutung ein weiteres Mal im Text vermittelt werden, wird erneut auf das gleiche Muster zurückgegriffen, das sich bereits bewährt hat.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Strozyk (2023) erläutert diese Beobachtung mit Hilfe der Erkenntnistheorie Polanyis (Neuweg 2004, Polanyi 1985).

### 3 Befunde zum Pretend Reading bei Fünfjährigen

Für alle im Rahmen der Studie zum Pretend Reading im Vorschulalter (Strozyk 2023) analysierten Textproduktionen konnte (mindestens) ein dominantes Gestaltungsmerkmal identifiziert werden, mit dem das jeweilige Kind seinen Text organisiert bzw. das als textproduktionsunterstützender Anker bezeichnet werden kann: Hier sind Muster auf verschiedenen Ebenen zu nennen. Dazu gehören – wie Muriels Textproduktion zeigt – der Gebrauch von Baumustern, der mehrfache Gebrauch von strukturellen Mustern (z. B. [«Dann»/«Da» + Verb]) und der Gebrauch von direkter Rede.

Zudem weisen alle analysierten Textproduktionen *sprachliche und strukturelle Muster* auf, die die Kinder – wie die kommentierten Textauszüge aus Muriels Textproduktion verdeutlichen (vgl. Kapitel 2.2; 3) – in neuen Kontexten verwenden, variieren sowie in neue syntaktische Strukturen einbinden. Somit kann erstens von einer «Adaption und Variation von Mustern» (Dehn 1999, S. 47) gesprochen werden. Nach Stein (1995) sind *Kreativität und Formelhaftigkeit* zentrale Bestandteile der (alltäglichen) Sprachproduktion. «Was im Sprachsystem als fester Bauteil oder «Versatzstück» angelegt ist, wird in der je individuellen Sprachverwendung zur variablen Größe. Bildlich gesprochen: Der «vorgefertigte Rohling» erfährt einen «kreativen Feinschliff» (ebd., S. 123). Zweitens ist die Fähigkeit, sprachliche Formulierungen aus anderen Texten für die eigene Textproduktion nutzen zu können, nach Pätzold Bestandteil der protoliteralen Textkompetenz (vgl. Pätzold 2005, S. 88). Muster in neue Zusammenhänge einbinden zu können, kann der Entwicklung von Textkompetenz dienen, so Kruse und Kruse (vgl. Kruse/Kruse 2007, S. 30). Entsprechend den Ausführungen zur Intertextualität in Kindertexten von Christensen, der von einem «Prozess einer allmählichen Verinnerlichung schriftsprachlicher Strukturen, Muster, Formulierungen» (Christensen 2011, S. 59) spricht, ist zu vermuten, dass sich Fünfjährige durch das vermehrte «Vorlesen» eines zuvor rezipierten Bilderbuches allmählich Muster aneignen, die sie mit der Zeit in weiteren Textproduktionen verwenden können. Aufgrund bestehender Ähnlichkeiten zum Schreibprozess kann auch der Textproduktionsprozess beim Pretend Reading mit dem epistemischen Schreiben im Sinne eines lernenden Schreibens (Pohl/Steinhoff 2010) in Beziehung gesetzt werden: Nach Augst et al. enthält bereits das Schreiben von Grundschulkindern eine epistemische Komponente (vgl. Augst et al. 2007, S. 364f.). Schülertexte lassen sich, so Dehn, als Ergebnisse von Lernprozessen betrachten: Zum einen als «Ergebnis zurückliegender Lernprozesse (der Erfahrung, der Beobachtung anderer Texte)» (Dehn 1996, S. 177) und zum anderen als «Ergebnis von Prozessen, die sich im Akt des Schreibens vollziehen» (ebd.). Schreiben *selbst* stellt folglich einen Lernprozess dar (vgl. Dehn 2009, S. 154) – und dementsprechend auch der Textproduktionsprozess beim Pretend Reading.

Die analysierten Textproduktionen der Studie zum Pretend Reading im Vorschulalter (Strozyk 2023) bestätigen, dass bereits Vorschulkinder über (implizites) Textwissen verfügen können, das sie – sofern es durch eine entsprechende Aufgabenstellung herausgefordert wird – zur (monologischen) Textproduktion nutzen. Dort konnte gezeigt werden, dass diese Vorschulkinder durch das Vorlesen eines Bilderbuches dazu angeregt werden, *monologische Texte* im Medium der Mündlichkeit zu produzieren; nachgezeichnet wurde dies im vorliegenden Beitrag anhand der mündlichen Textproduktion von Muriel. Dabei weisen alle sieben Texte neben der *Monologizität* weitere *Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit* auf – wenn auch in unterschiedlich ausgeprägtem Masse. So zeigte sich konzeptionelle Schriftlichkeit im Tempusgebrauch, im Gebrauch hypotaktischer Satzkonstruktionen und in der Wahl schriftsprachlicher Formulierungen. Das Pretend Reading birgt ein vielversprechendes Potenzial in sich, um als wichtige Sprachfördermassnahme zur Entwicklung früher Textkompetenz beizutragen. Damit lässt sich die Studie als Antwort auf die Forderungen von Sauerborn (2018) und Redder et al. (2011) nach der Förderung von Sprachkompetenzen im Elementarbereich lesen, die im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit liegen.

Insgesamt weisen die Beobachtungen zu Pretend-Reading-Situationen mit Bilderbüchern, die wie *Die kleine Elfe kann nicht schlafen* über ein Baumuster organisiert sind, auf deren grosses Potenzial für die Anregung zum Mustergebrauch hin. *Serialisierung* als «ein etabliertes Verfahren der Organisation von Geschichten» (Finkbeiner 2019, S. 58) lässt sich nach Finkbeiner sogar als Teil des Textmusterwissens betrachten (vgl. ebd.). Kinder können mit Hilfe von seriellen Narrationen «ein einfaches Modell für den Aufbau und die Handlungsstruktur von Geschichten» (ebd., S. 57) erwerben.

Erwähnenswert ist die Beobachtung, dass in einem Grossteil der analysierten kindlichen Textproduktionen – und so auch in Muriels – Inhalte in Sprache gefasst werden, die im Bilderbuch ausschliesslich im Bild dargestellt sind, nicht aber im Schriftext (z. B. die Intergration des abgebildeten Vogels in dem «vorgelesenen»

Text, vgl. 2.3). Dies deutet auf den möglichen Einfluss und die Funktion der Bilder für die Textproduktion hin: Als Teil der Geschichte stützen sie das Textverständnis und mithin die Textproduktion. Zur Versprachlichung dieser Inhalte greifen die Kinder teilweise auf bereits verwendete Muster zurück bzw. wählen ein sprachliches oder strukturelles Muster, das in ihrer Textproduktion mehrfach vorkommt (z. B. [*Licht*] führt zu/in etwas (3./6. DS), vgl. 2.4). Darüber hinaus sind auch Elemente konzeptioneller Schriftlichkeit in der Versprachlichung dieser Inhalte zu identifizieren.

#### 4. Diskussion und Ausblick

Das im Rahmen der Datenerhebung entwickelte Setting zum Pretend Reading inklusive der ausdifferenzierten Hinweise zum Einsatz der Methode (*Informationsblatt zur Durchführung einer Pretend-Reading-Situation*, vgl. Anhang) sowie die dazu ausgearbeitete Schulung (vgl. Strozyk 2023, digitaler Anhang) könnten als Basis für Weiterbildungsmassnahmen für Erzieher:innen im Rahmen von Sprachfördermassnahmen im Elementarbereich dienen. Durch die Erprobung von Instruktionen in Pretend-Reading-Situationen konnte die Studie an dem von Curenton et al. (2008) formulierten Forschungsdesiderat ansetzen, wonach zu prüfen sei, welche Frage- und Kommentartechniken von Eltern und Lehrpersonen sich eignen, um den Gebrauch von dekontextualisierter Sprache zu unterstützen (vgl. Curenton et al. 2008, S. 183). Die erarbeiteten Instruktionshinweise zur Durchführung einer Pretend-Reading-Situation entsprechen der von Müller und Stark (2016) geäusserten Vermutung, dass in Trainingsprogrammen zur vorgestellten Methode eine besondere Aufmerksamkeit auf das Rollenbewusstsein der Vorschullehrenden gerichtet werden müsse (vgl. Müller/Stark 2016, S. 14). So ist es zur Herausforderung einer monologischen Textproduktion beispielsweise von grosser Bedeutung, den Kindern deutlich zu machen, dass sie die Rolle der «Vorleser:innen» (und damit der Textproduzent:innen) innehaben und keine «Fehler» im Sinne von Abweichungen vom Originaltext beim «Vorlesen» machen können. Auf diese Weise lässt es sich vermeiden, dass das Kind beim Pretend Reading lediglich die Passagen des Bilderbuches reproduziert, die ihm wortwörtlich in Erinnerung geblieben sind (vgl. *Informationsblatt zur Durchführung einer Pretend-Reading-Situation*).

Vereinzelt kam es bei Durchführung von Pretend-Reading-Situationen zu Verweigerungen der Kinder. Im Falle einer Implementierung von Pretend Reading als Sprachfördermassnahme im Vorschulbereich ist zu überlegen, ob es sinnvoll wäre, eine leichte Modifikation des Settings vorzunehmen. Die Aussage des Vorschulkindes *Jan hast du doch gerade schon mal vorgelesen* als Reaktion auf die Aufforderung, das soeben rezipierte Bilderbuch vorzulesen, kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass das Setting für einige Kinder zu künstlich wirkt. So wäre eine mögliche Annäherung an ein Setting zum Pretend Reading in der Grundschule denkbar, bei dem Drittklässler:innen den Auftrag bekamen, den Erstklässler:innen ein Bilderbuch im Pretend-Reading-Modus «vorzulesen», damit diese die Methode anschliessend selbst durchführen konnten (vgl. Merklinger/Wittmer 2018). So könnte ein Vorschulkind zunächst von der Erzieherin oder dem Erzieher im Pretend Reading geschult werden, um das Buch anschliessend anderen Kindern im Kindergarten, ohne die Anwesenheit der Erzieher:innen, «vorlesen» zu können.

#### Literatur

- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T. & Völzing, P.-L. (2007). *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Becker, T. (2013<sup>4</sup>). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Brommer, S. (2018). Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte. *Empirische Linguistik/Empirical Linguistics*. Bd. 10, Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Bubenhofer, N. (2009). Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse. *Sprache und Wissen*. Bd. 4, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Burger, H. (2015<sup>5</sup>). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Grundlagen der Germanistik 36. Berlin: Erich Schmidt.

- Christensen, T. (2011). Vom Beginn des Schreibens – oder «Woher kommen eigentlich die Wörter?» Intertextualität in Kinder-  
texten. In E. M. Kohl & M. Ritter (Hrsg.), *Die Stimmen der Kinder. Kindertexte in Forschungsperspektiven*. Baltmannsweiler:  
Schneider, 53–60.
- Curenton, S., Craig, M. J. & Flanigan, N. (2008). Use of Decontextualized Talk Across Story Contexts: How Oral Storytelling  
and Emergent Reading can Scaffold Children's Development. *Early Education & Development* 19, 1, 161–187.
- Curenton, S. & Kennedy, S. (2013). Comparison of Shared Reading versus Emergent Reading: How the Two Provide Distinct  
Opportunities for Early Literacy. *ISRN education*.
- Dehn, M. (1996). Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule. In H. Feilke & P. Portmann (Hrsg.), *Schreiben im Umbruch.  
Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett, 172–185.
- Dehn, M. (1999). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin: Volk und Wissen/Düsseldorf:  
Kamp-Schulbuchverlag.
- Dehn, M. (2005). Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthographisch – medial. In  
M. Dehn & P. Hüttis-Graff (Hrsg.), *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Leh-  
rens. Ein Studienbuch*. Freiburg im Breisgau: Filibach, 8–32.
- Dehn, M. (2009). Zur Funktion der Aufgabe für den Schülertext. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Projekte, Positionen, Per-  
spektiven. 40 Jahre DGLS*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 154–176.
- Dehn, M., Merklinger, D. & Schüler, L. (2011). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*.  
Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Donalies, E. (2009). *Basiswissen. Deutsche Phraseologie*. Tübingen, Basel: Francke.
- Drescher, D. (2017<sup>9</sup>). *Die kleine Elfe kann nicht schlafen*. Stuttgart: Urachhaus.
- Ehlich, K. (1984). Zum Textbegriff. In A. Rothkegel & B. Sandig (Hrsg.), *Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und  
maschinelle Verfahren*. Hamburg: Helmut Buske, 9–25.
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (2014). Editorial. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs-  
und Wirtschaftspädagogik*. Stuttgart: Franz Steiner, 7–12.
- Feilke, H. (2009). *Textroutinen & Literale Prozeduren*. Zugriff am 06.09.2011. Verfügbar unter: [www.uni-koeln.de/becker-mrotzek/pdf/Feilke\\_Textroutinen\\_Literale\\_Prozeduren.pdf](http://www.uni-koeln.de/becker-mrotzek/pdf/Feilke_Textroutinen_Literale_Prozeduren.pdf)
- Finkbeiner, R. (2019). Serielle Narration als Konstruktion. Studien an Bilderbüchern für Vorschulkinder. *Linguistik Online* 96, 3,  
43–61.
- Fix, M. (2008<sup>2</sup>). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.),  
*Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Hillsdale, 3–30.
- Klees, G. & Tillmann, A. (2015). Design-Based Research als Forschungsansatz in der Fachdidaktik Biologie. Entwicklung, Imple-  
mentierung und Wirkung einer multimodalen Lernumgebung im Biologieunterricht zur Optimierung von Lernprozessen im  
Schülerlabor. *Journal für Didaktik der Biowissenschaften*, 91–110.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In Günther, H. & Ludwig, O. (Hrsg.), *Schrift und Schriftlich-  
keit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of Interna-  
tional Research. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Bd. 10.1, Berlin, New York: Walter de Gruyter,  
587–604.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2011<sup>2</sup>). Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch. In V. Noll & G.  
Veldre-Gerner (Hrsg.), *Romanistische Arbeitshefte*, 31. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Kruse, I. (2010). Das Vorlesen lernförderlich gestalten: Astrid Lindgrens Märchen «Sonnenu» – Ein Unterrichtsbei-  
spiel zum «Höreraktivierenden Vorlesen». *Grundschulunterricht Deutsch*, 1, 18–22.
- Kruse, I. & Kruse, N. (2007). Textmuster zur Gestaltung eigener Texte nutzen – Textmustergebrauch anregen. *Grundschulun-  
terricht*, 5, 30–33.
- Kruse, I. & Kruse, N. (2017). Lesen, um zu schreiben. Fremde Texte für das eigene Schreiben nutzen. *Grundschulunterricht*, 3,  
4–8.
- Kruse, N. (o.D.). *Vorlesebeobachtung. Handreichung*. Universität Kassel.
- Merklinger, D. (2012; mit Beiträgen von P. Hüttis-Graff). *Schreiben lernen durch Diktieren: Theoretische Grundlagen und Praxis-  
beispiele für Diktiersituationen*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Merklinger, D. & Wittmer, S. (2018). Pretend Reading zu Bilderbüchern in gereimter Sprache. In P. Anders & P. Wieler (Hrsg.),  
*Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien*. Tübingen: Stauffenburg, 309–332.
- Merz-Grötsch, J. (2010). *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Müller, C. & Stark, L. (2016). Pretend Reading in Parent-Child-Interaction: Interactive Mechanisms of Role Taking and Scaffold-  
ing. In K. Carragee & A. Mönnich (Hrsg.), *Communication as Performance and the Performativity of Communication – Pro-  
ceedings of the 24th International Colloquium on Communication*, 58–75. Zugriff am 22.05.2020. Verfügbar unter:  
[scholar.lib.vt.edu/ejournals/ICC/2014/ICC2014Muller-Stark.pdf](http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ICC/2014/ICC2014Muller-Stark.pdf)

- Neuweg, G. H. (2000). Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. *Unterrichtswissenschaft* 28, 3, 197–217. Zugriff am 06.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/5471/pdf/UnterWiss\\_2000\\_3\\_Neuweg\\_Mehr\\_Lernen\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/5471/pdf/UnterWiss_2000_3_Neuweg_Mehr_Lernen_D_A.pdf)
- Neuweg, G. H. (2004<sup>3</sup>). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Pätzold, M. (2005). Frühe literale Textkompetenz. In H. Feilke & R. Schmidlin (Hrsg.), *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 69–91.
- Pohl, T. & Steinhoff, T. (2010). Textformen als Lernformen. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik), 5–26.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Übers. ins Deutsche von H. Brühmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Purcell-Gates, V. (2001). Emergent Literacy Is Emergent Knowledge of Written, Not Oral, Language. *New directions for child and adolescent development*, 92, 7–22.
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D. & Ehlich, K. (2011). *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu ‚Sprachdiagnostik und Sprachförderung‘*. Hamburg: Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE).
- Reinmann, G. (2018). *Reader zu Design-Based Research*. Hamburg. Zugriff am 20.03.2020. Verfügbar unter: [http://gabi-reinmann.de/?page\\_id=4000](http://gabi-reinmann.de/?page_id=4000)
- Reutzel, R. D. (1995). Fingerprint-Reading and Beyond: Learning About Print Strategies (LAPS). *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts* 35, 4, 310–328. Zugriff am 09.03.2020. Verfügbar unter: [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol35/iss4/](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol35/iss4/)
- Ritter, M. & Ritter, A. (2008). «Als wir in eine leere Zahnpastatube zogen.» Kreatives Schreiben von Kindern im Umgang mit einem Bilderbuch. *Grundschulunterricht*, 3, 14–18.
- Sauerborn, H. (2015). *Zur Bedeutung der Early Literacy für den Schriftspracherwerb*. Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren.
- Schüler, L. (2018). *Narrative Muster. Schriftliches Erzählen im Kontext von Wort und Bild*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Stein, S. (1995). *Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*. Peter Lang.
- Stein, S. & Stumpf, S. (2019). *Muster in Sprache und Kommunikation. Eine Einführung in Konzepte sprachlicher Vorgeformtheit*. Berlin: Erich Schmidt.
- Strozyk, K. (2023). *Pretend Reading: Vorschulkinder «lesen vor». Implizites Textwissen und Textproduktion am Ende des Kindergartenalters*. Tübingen: Narr.
- Sulzby, E. (1985). Children’s Emergent Reading of Favorite Storybooks: A Development Study. *Reading Research Quarterly* 20, 4, 458–481.
- Sulzby, E. (1988). A Study of Children’s Early Reading Development. *Psychological Bases for Early Education*, 39–74.

## Autorin

**Kristina Strozyk**, Dr. phil., lehrt seit 2021 Literaturdidaktik im Arbeitsbereich Germanistische Literaturdidaktik / Sprachliche Grundbildung des Instituts für Germanistik und vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Paderborn. Zuvor arbeitete sie im Rahmen des Praxissemesters als Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Kassel. Ihr Forschungsinteresse liegt auf der sprachlichen Förderung von Kindern im Vorschulalter; ihre 2023 veröffentlichte Dissertationsschrift trägt den Titel «Pretend Reading: Vorschulkinder «lesen vor». Implizites Textwissen und Textproduktion am Ende des Kindergartenalters».

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2024 von leseforum.ch veröffentlicht.

## Anhang

### Transkriptionskonventionen

Tabelle 3: Leicht modifizierte Darstellung der Transkriptionskonventionen nach Merklinger 2010, S. 85–87

Transkriptionskonventionen	
Kennzeichnung von Pausen und Kommentaren:	
[3]	Pause von 3 Sekunden
[.]	kurze Pause
[Kommentar]	Erläuterung des Diktierverhaltens
Kennzeichnung der Betonung:	
[?]	<b>Steigende Intonation</b> am Ende einer Äusserung, die einen Sprecherwechsel einleitet.
MAUS	Worte, die <b>mit besonderer Betonung</b> geäussert werden, werden in Grossantiqua notiert.
[...]	
Weitere Merkmale der Diktierweise des Kindes:	
Tie-re	Wenn Kinder <b>silbisch diktieren</b> , werden Bindestriche innerhalb der Wörter notiert.
Mau:s	Die <b>Dehnung eines Lautes</b> wird durch einen Doppelpunkt markiert.
einen	Werden von Kindern <b>schriftsprachliche Endungen explizit ausgesprochen</b> , werden diese im Wort fett gedruckt.
Grüffe/	Manchmal <b>brechen</b> die Kinder ihr Diktirtes <b>mittlen im Wort ab</b> .
G r ü f f e l o	Leerzeichen zwischen den Buchstaben bedeuten <b>langames Sprechen</b> .
(aber)	Die wenigen Wörter im Transkript, die <b>nicht eindeutig zu verstehen</b> sind, sind in Klammern gesetzt.
Zur Interaktion von Kind und Skriptor:	
Die Maus/ /sah den Grüffelo	Wenn das Kind sich gut auf die Langsamkeit des Schreibens einstellt, gehen die Äusserungen von Skriptor und Kind manchmal <b>nahtlos ineinander über</b> .
Die Maus §freute sich §Und der Grüffelo	Es gibt auch Situationen, in denen das Kind und der Skriptor <b>gleichzeitig sprechen</b> .
[...]	

Tabelle 4: Transkriptionsregeln zum Pretend Reading: Ergänzungen und Modifikationen

Ergänzungen der Transkriptionskonventionen		
E	Erwachsene/r, die/der die Pretend-Reading-Situation mit dem Kind durchführt	
M	Mutter	
[N]	Anfangsbuchstabe in Grossantiqua des (geänderten) Namen des Kindes (z. B. Nina)	
[?]	Steigende Intonation	N: dann hat der den ha-sen WIEDER GEFUNDEN



		[?]. [blättert um] [2] und dann sind die nach hause gegangen.
[hoch/tief/krächzend]	mit verstellter Stimme sprechen	die krähe schreit ,das war bärtram, ich hab's mit meinen eigenen augen gesehen.' [krächzend ab ,das']
[leise], [laut] - Kommentar direkt hinter dem leise/laut gesprochenen Wort - bei mehreren leise/laut gesprochenen Wörtern vermerken, ab welchem Wort leise/laut gesprochen wird	spricht leise, laut	N: er ging [2] langsam [leise] weg. (Hier wird nur das Wort langsam leise gesprochen.) K: er ging [2] langsam weg. [leise ab ,langsam'] (Hier werden die Wörter langsam weg leise gesprochen.)
[.]	kurze Pause	P: ich hab SPEZIALKLEBER. [.] be/ komm, wir kleben die tasse.
[2] [3] etc.	Pause in Sekunden (ab 2 Sekunden)	P: dann gehen die beiden in die k/ [5].
[blättert um] [3] - Zeit messen zwischen Umblättern und erneutem Sprechen	eine Seite wird umgeblättert	J: sie wohnen [.] (ganz) ganz nah/ sie wohnen in einem leuchtturm ganz nah am Meer. [blättert um] [3] die beiden kinder/ bären freu/ freuen sich, wenn sie mit/ mit [.] onkel fred zum meer ge/ gehen.
[blättert 2 Seiten zurück]	es werden zwei Seiten zurückgeblättert	
X sagte ‚wörtliche Rede‘	Wörtliche Rede in der Textproduktion	die krähe schreit ,das war bärtram, ich hab's mit meinen eigenen augen gesehen.' [krächzend ab ,das']
[schaut X an]	Person sieht während des Sprechens andere Person an	N: der hund läuft SCHNELL weg. [K schaut E an ab ,SCHNELL weg']
[zeigt auf (Wort/Bild)]	Person zeigt auf ein Wort/ein Bild im Bilderbuch	A: was steht hier? [zeigt auf das Wort ‚Freitag']
mh, mhm	Zustimmung	
äh, ähm	Verzögerungssignale	
hm, hm	Verneinung	
(unverständlich)	Wort ist unverständlich	
Courier New	Mündliche Äusserungen	
Calibri	Beschreibungen von Handlungen, Mimik, Gestik	

## Gegenüberstellung vom Originaltext des vorgelesenen Bilderbuches und Muriels Textproduktion

Tabelle 5: Vergleichende Gegenüberstellung von Originaltext des Bilderbuches und Textproduktion von Muriel

<b>Die kleine Elfe kann nicht schlafen</b> (Daniela Drescher 2017)	<b>Muriels Textproduktion zum Bilderbuch</b> <b>Die kleine Elfe kann nicht schlafen</b>
Einleitung – Teil 1 – 1. Doppelseite (DS)	Einleitung
In einer warmen Sommernacht konnte und konnte Flirr, die kleine Elfe, nicht einschlafen. Die Grillen zirpten laut, Glühwürmchen schwärmten und der Mond lachte hell in Flirrs Blütenbett.	[3] flä:r, die kleine el-fe [?] [schaut E 2 Sek. an, E nickt] k o n n t e [?] nicht einschlaf <b>en</b> . also [?] stieg sie aus dem el-f <b>en</b> BETT äh [?] [3] und flatterte in die [2] WOLken hinEIN. [blättert um] (1. DS)
Einleitung – Teil 2 – 2. DS	Sequenz 0
Nein, da war an Schlaf nicht zu denken. Überall raschelte, knisterte und tuschelte es ... Also stieg die kleine Elfe aus ihrem Bett und flog los, in die tiefe Nacht hinein.	da traf sie einen VOGel und fragte ,was machst du denn hier noch so spät DRAUssen?` ,ich singe`, sagte der vogel [krächzend] [beginnt mit dem Daumen die Seite umblättern, lässt sie wieder fal- len] [5] und die elfe flog rasch daVON. [blättert während des Wortes ,daVON` um] (2. DS)
Sequenz 1 – 3. DS	Sequenz 1
Sie traf ein kleines Männlein, das im Schein einer Laterne funkelnden Sand in kleine Säcke füllte. «Was tust du da?», fragte Flirr. «Ich bin das Sandmännchen und heute brauche ich beinahe doppelt so viel Sand wie sonst. Die Kinder können einfach nicht einschlafen.»	die elfe [ausatmen] [zeigt mit dem Finger auf den Text] füh:rt sich das licht in ei [verschluckt die Silbe ,ne` von ,eine`] hö:h:le, [nimmt dem Finger schwungvoll zur Seite weg vom Buch] wo ein sand-männ- ch <b>en</b> die s ä c k e fü:llt mit viel mehr schlafsand [?] als SONST. [.] ,was machst du denn da?` [nimmt eine etwas andere Tonlage ein] ,die kinder könn einfach und EINFach nich EIN- schlafen [laut ab dem ersten ,einfach` [wirft sich gegen die Stuhllehne, schaut nach oben, schaut E an, E schaut M mit einem traurigen Blick an und äussert einen traurigen Laut, M äussert ei- nen unverständlichen Laut] und deswegen brauch ich d o p p e l t s o v i e l sand als [?] sonst.` [blättert um, äussert währenddessen einen unverständli- chen Laut] [blättert wieder zurück, äussert wäh- renddessen einen unverständlichen Laut] dann flog die kleine elfe rasch daVON. [blättert während des Wortes ,daVON` um] (3. DS)
Sequenz 2 – 4. DS	Sequenz 2
Flirr flog weiter und kam zur Fuchsmutter. Die trug ihre Fuchskinder vor dem Bau hin und her. «Was machst du denn da?», flüsterte die kleine Elfe[. ] «Ach, ich weiss auch nicht, was heute Nacht los ist», sagte die Fuchsmutter. «Meine Kinder wollen und wollen nicht schlafen.»	[2] ,w a s m a c h s t du denn [?] da` [.] ,ach, ich weiss es AUCH [.] NICH. [2] meine KIN-da wolln einfach und einfach nich ein-schlafn.` [krächzendere Betonung ab dem Wort ,ach`] und die elf/ [.] die

	kleine elfe flog RASCH [?] davon. [blättert während des Wortes ‚davon‘ um] (4. DS)
Sequenz 3 – 5. DS	Sequenz 3
Die kleine Elfe schwirrte davon und traf auf ein Käuzchen. «Kannst du auch nicht schlafen?», fragte sie. «Ich schlafe nachts nie, denn da ist es so schön dunkel und man ist alleine, wenn du verstehst, was ich meine ...» Flirr schüttelte den Kopf und flatterte rasch davon.	,kannst du auch nich einschlafn?`, f/ fragte die kleine elfe z/ den v/ [.] die: eule [?] [traurige Betonung ab ‚kannst‘] ,NEI:N, ich schlafe MOR-gens [?] und nachts/ [?] [bewegt die Seite schnell hin und her, macht einen unverständlichen Laut, atmet aus] [atmet ein] dann nachts [?] hock ich auf einem ast [?] und sin-ge.` [nimmt eine etwas andere Tonlage ab ‚NEI:N‘ ein] [blättert um, schlägt mit der Hand auf die neue Seite] [atmet mit einem Ton aus, lehnt sich über das Buch] da/ [äussert einen unverständlichen Laut und lehnt sich währenddessen zurück in die Stuhllehne, blättert eine Seite zurück] die elfe/ [blättert eine Seite vor und schnell wieder zurück] f/ ‚du weisst doch, was i/ [.] [atmet ein] was ich sage z/. die elfe sag/ guck/ äh schüttelte den kopf und flog rasch daVON. [blättert während des Wortes ‚davon‘ um] (5. DS)
Sequenz 4 – 6. DS	Sequenz 4
Sie folgte einem kleinen Licht, das unter ihr zwischen den Wurzeln der Bäume schimmerte. Es kam aus einer Zwergenwohnung und Flirr hörte, wie der Zwergenpapa zu seinen Kindern sagte: «Also gut, noch ein Lied, aber dann wird endlich geschlafen!» Flirr lauschte der hübschen Melodie und flog weiter. (6. DS)	[3] da/ [.] da [atmet aus] führte ein lichtstrah:l zu einem kleinen ZWERgenhäuschen [?] [13, M gibt zwei unverständliche Laute von sich] [.] [atmet aus] ähm [atmet ein] und der vater sagte ‚nur noch/ [.] na gut, nur noch EI:n n/ [.] nur noch EI:n lied und dann [atmet hörbar ein] geht’s aber rasch ins BETTÄH.` [5] [atmet ein] f/ n/ der hübschen melodie und flogte [dumpfe Betonung] rasch davon. [blättert während des Wortes ‚davon‘ um] (6. DS)
Auflösung (7. Bis 9. DS)	
Ein Nachtfalterprinz kam des Weges. «Guten Abend», sagte er freundlich. «Was machst du denn so spät noch hier? Solltest du nicht längst schlafen?» «Ach!», seufzte die kleine Elfe «Wenn ich nur könnte ...» (7. DS)	[2] da kam ein f/ [atmet ein] el-fen-PRINZ flatta. sagte [.] ‚gehst du denn nich noch schon jetzt ins Bett?` ‚wenn ich nur könnte`, [traurige Betonung] seufzte die el/ kleine elfe. [.] [M schaut sich die nächste Seite an, blättert direkt wieder zurück] die/ der z WERGENPRINZ oder wie er heisst falta[.]prinz [?] [.] nz flogte mit ihr [?] [blättert um] (7. DS)
Da nahm sie der Prinz an der Hand und flog mit ihr zu einer hell erleuchteten Waldlichtung. «Ein Sommernachtsfest!», rief Flirr begeistert. Sie tanzte	zu einem [flüstert ab ‚einem‘] ffest [?] [schaut sich noch einmal die vorherige Seite an,

<p>und tanzte, bis sie so müde war, dass sie nicht einmal mehr nach Hause fliegen konnte. (8. DS)</p>	<p>blättert direkt wieder zur nächste Seite] und die elfe ähm [.] m [atmet hörbar ein] [verschluckt ,s' von ,sagte'] agte ,ein sommernachtsfest` [überraschte Betonung] m [9] [M gibt unverständlichen Laut von sich, schaut E an, E schaut M an und äussert einen zustimmenden Laut]  E: kannst nichts falsch machen. [.] alles was du vorliest, ist richtig.  M: mh [.] mh und TANzte und TANzte und TANzte [atmet ein] und TANzte bis sie so: müde war, dass sie nicht einschla/ äh d a s s s i e n i c h t m e h r z u h a u s e f l i e g e n k o n n t e . a l s o h o b d e r p r i n z s i e a u f u n d f l : o : g m i t i h r z u m [blättert während des Wortes ,zum' um] (8. DS)</p>
<p>Also hob sie der Nachtfalterprinz behutsam auf, trug sie nach Haus und legte sie sanft in ihr Blütenbett. «Gute Nacht, kleine Elfe», sagte er leise. «Schlafe jetzt und träume süß.» Und wirklich, Flirr schlief sogleich ein. Sie träumte von einem leuchtenden Fest, von Elfen und Zwergen, einem Käuzchen, von Füchsen, dem Sandmännchen und einem Nachtfalterprinzen im Mondschein. (9. DS)</p>	<p>ihrem beTT. [macht unverständlichen Laut] [schlägt das Buch zu] zu ende (9. DS)</p>

## Informationsblatt zur Durchführung einer Pretend-Reading-Situation

### I. Die Pretend-Reading-Situation in vier Schritten

1. Der Erwachsene informiert das Kind über das geplante Vorgehen.

Beispiel 1:

«Du hast dir ja ein Buch ausgesucht, das du gerne magst. Ich möchte dir dieses Buch jetzt vorlesen. Du kannst ja mal gucken, ob ich das gut vorlese. Und dann liest du mir das Buch vor.»

Beispiel 2:

«Ich möchte dir jetzt gern das Bilderbuch vorlesen, das du ausgesucht hast. Und wenn ich fertig bin, tauschen wir und dann darfst du mir das Buch vorlesen.»

2. Der Erwachsene liest dem Kind das Bilderbuch vor.

Beispiel:

«Dann lese ich dir jetzt das Buch vor, hier aus meinem Vorlesesessel.»

3. Der Erwachsene fordert das Kind auf, nun das Bilderbuch «vorzulesen» (siehe II.2)

4. Das Kind tut so, als würde es das Bilderbuch vorlesen.

Von diesen vier Schritten ist eine **Videoaufnahme** anzufertigen.

Kamera 1 zeigt die beiden Personen von vorne. Sie dient dazu, neben den sprachlichen Äußerungen Mimik, Gestik und Körperhaltung während der Pretend-Reading-Situation aufzuzeichnen.

Kamera 2 zeigt das aufgeschlagene Bilderbuch. Sie wird hinter den Personen positioniert («Blick über die Schulter»). Diese Kamera soll das Umblättern, Zeigen auf Bilddetails und Wörter während der Pretend-Reading-Situation aufzeichnen.

### II. Beschreibung des Settings:

Lassen Sie das Kind ein Bilderbuch auswählen, das es **mag** (und schon **mehrmals vorgelesen** bekommen hat).

Achten Sie darauf, dass es sich um **kein gereimtes Bilderbuch** handelt.

Das gewählte Buch soll außerdem **kein** didaktisiertes **Leselernbuch** sein (z. B. aus der Reihe *Sonne, Mond und Sterne*), sondern möglichst ein ästhetisch anspruchsvolles Bilderbuch, das zum Vorlesen und Anschauen gedacht ist. Auch Pop-up-Bücher sollten nach Möglichkeit nicht ausgewählt werden.

Beispiel:

«Ich freue mich, dass du dir Zeit genommen hast. Such dir mal ein Buch aus, das du gerne magst und das du schon öfter vorgelesen bekommen hast. Ich bin gespannt, welches Buch du dir aussuchst.»

1. Sorgen Sie für eine ruhige Atmosphäre. Nehmen Sie in einem «Vorlesesessel» Platz. Das Kind sollte auf einer Sitzgelegenheit **neben** Ihnen sitzen, sodass Sie zusammen in das Bilderbuch sehen können (nicht übereck sitzen). Die beiden Sitzgelegenheiten sollten sich optisch voneinander unterscheiden.

Lesen Sie zuerst dem Kind das Bilderbuch vor. Nehmen Sie dabei eine **typische Vorlesehaltung** ein: Sitzen Sie aufrecht auf einem Stuhl/Sessel, halten Sie das Buch in einer typischen Vorlesepose, verdeutlichen Sie mit Hilfe des Zeigefingers, was Sie gerade vorlesen ... (→ Vorbild zum Imitieren)

Zeigen Sie beim Vorlesen jedoch **nicht** auf die Bilder des Bilderbuches. Führen Sie die Pretend-Reading-Situation **nicht** an einem Tisch durch, außer wenn dies vom Kind gewünscht wird.

2. Bitten Sie nun das Kind, das von ihm gewählte Bilderbuch vorzulesen.

Bieten Sie dem Kind den «Vorlesesessel» an, auf dem Sie saßen, als Sie vorgelesen haben.

Beispiel 1:

«Jetzt hab ich dir das Buch vorgelesen und du hast zugehört. Und jetzt tauschen wir mal! Jetzt liest DU mir das Buch vor und ICH höre dir zu. du darfst dich jetzt auf den Vorlesesessel setzen und bekommst das Buch und ich setze mich auf deinen Platz.»

Beispiel 2:

«Nun hab ich dir das Buch vorgelesen. Jetzt würde ich mich freuen, wenn du mir das Buch mal vorliest. (... )»

Beispiel 3:

«Und jetzt höre ich zu, und du liest mir das Buch vor. (... )»

### III. Hinweise zur Durchführung der Pretend-Reading-Situation:

Allgemeiner Hinweis: Das Kind soll **nicht** angeleitet werden, einzelne Passagen des Buches korrekt wiederzugeben. Vielmehr geht es darum, dass das Kind herausgefordert wird, einen **kohärenten** Text **monologisch** zu produzieren.

- Fragen Sie bei der Wahl des Bilderbuches das Kind **nicht**, welches Buch es «auswendig kann».
- Achten sie beim Vorlesen darauf, dass Sie das Bilderbuch ‚gestaltend‘ vorlesen, damit das Kind erlebt, dass Sie selbst als Vorlesende auch von der Geschichte affiziert sind und zugleich das Kind emotional von dem Buch angesprochen wird.
  - Variieren Sie Tonlage, Lautstärke und Lesetempo.<sup>9</sup>
  - Setzen Sie Pausen an geeigneten Stellen ein.<sup>10</sup>
  - Verleihen Sie bei wörtlicher Rede den einzelnen Personen/Tieren verschiedene Stimmen.
- **Verzichten** Sie beim eigenen Vorlesen des Bilderbuches auf Fragen und Kommentare zum Vorgelesenen.
- Wenn das Kind sagt, dass es noch nicht lesen kann, verwenden Sie bitte die Formulierung «Tu mal so, als würdest du vorlesen».
- Verwenden Sie die Formulierungen *vorlesen* und *tu mal so, als würdest du vorlesen*. **Verzichten** Sie auf den Ausdruck *erzählen*.
- Fordern Sie das Kind **nicht** auf «vorzulesen», «was es noch weiß», denn sonst kann der Eindruck entstehen, es ginge darum, das Buch korrekt wiederzugeben. Abgesichert werden muss, dass das Kind einen kohärenten Text monologisch produziert.

**Vermeiden** Sie bitte Folgendes:

E: *Tu einfach mal so, als würdest du das, was ich dir gerade eben vorgelesen hab‘, nochmal vorlesen. [...] Was weißt du denn noch?*

K: *[...] DIESE Seite [zeigt auf zweite Seite der Geschichte]*

- Falls das Kind Probleme hat, die Textproduktion zu beginnen, ist es möglich, ihm die ersten Wörter des Bilderbuches (z. B. *Eines Tages*) als Einstiegshilfe vorzugeben.
- **Verzichten** Sie während der Pretend-Reading-Situation weitgehend auf ein Gespräch über Inhalte des Buches, um nicht anstatt der Monologizität des «Vorlesens» die Dialogizität herauszufordern.
- **Verzichten** Sie auf Nachfragen bezüglich der Handlung oder der handelnden Personen der Geschichte wie *Und wer ist das? / Und was macht der?*, um das Kind zu animieren. Es könnte zu knappen konzeptionell mündlichen Antworten des Kindes führen (*Der Frosch. / Angeln.*), zu einem Wechsel von der Monologizität zur Dialogizität, vom «Vorlesen» zu einem Gespräch oder zum Erzählen.
- **Vermeiden** Sie **Kommentare** zu den «vorgelesenen» Inhalten, sofern diese nicht vom Kind gefordert werden. Emotionale Reaktionen in Form von Ausrufen wie *Oh!* oder *Puh!*, die inhaltlich an der Textproduktion des Kindes orientiert sind, sind hingegen erlaubt.
- **Verzichten** Sie darauf, vom Kind richtig wiedergegebene Inhalte des Buches zu bestätigen (*Genau*), um beim Kind nicht den Eindruck zu erwecken, dass es den Inhalt des Buches korrekt wiedergeben muss.
- Falls das Kind versucht, einzelne Wörter zu lesen, greifen Sie nicht ein und unterbinden Sie es nicht.
- Falls das Kind auf ein einzelnes Wort zeigt und Sie fragt *Was steht hier?*, sagen Sie ihm unmittelbar und direkt, was dort steht, anstatt das Kind durch ein gelenktes Gespräch selbst die Antwort finden zu lassen.

<sup>9</sup> vgl. dazu «Kruse, I.(2010). Das Vorlesen lernförderlich gestalten: Astrid Lindgrens Märchen «Sonnenau» – Ein Unterrichtsbeispiel zum «Höreraktivierenden Vorlesen». *Grundschulunterricht Deutsch*, 1, 18–22.» und «Kruse, N. (o.D.). *Vorlesebeobachtung. Handreichung*. Universität Kassel.»

<sup>10</sup> Vgl. dazu Kruse (2010)

- Antworten Sie kurz auf inhaltliche Nachfragen des Kindes. Beispiel: *Heißt der Peter? Er heißt Paul.*
- Stellt das Kind Ihnen während des eigenen «Vorlesens» die Frage *Was kommt jetzt noch mal?*, geben Sie einen kurzen inhaltlichen Impuls.
- Fragt das Kind Sie während des eigenen «Vorlesens» *Ist das richtig?*, antworten Sie *Du kannst nichts falsch machen. Wenn du das vorliest, ist das richtig. Denn du bist ja der Vorleser/die Vorleserin.*
- Falls das Kind ins Stocken kommt, fragen Sie es *Wie geht's weiter?* (Möglichkeit A). Bewahren Sie Ruhe und lassen Sie Pausen zu (Möglichkeit B).

Weitere Möglichkeiten, wie Sie reagieren können, falls das Kind ins Stocken kommt:

Möglichkeit C:

K: *Ich weiß nicht mehr, wie's weitergeht.*

E: *Das ist nicht schlimm, dann tust du so, als ob du lesen würdest und dann machst du weiter.*

K: *[.] Sie war nicht mehr klein und hungrig. Sie war satt und groß und dick geworden.*

Möglichkeit D:

K: *Der Johnny Mauser schlägt ihm die Milchkanne [.] ähm – der dicke Waldemar der bläst in die Trompete und der Waldemar/ ähm der Franz von Hahn kräht.*

E: *Mhhhm [3]. Du kannst nichts falsch machen, einfach so tun, als ob du mir das vorliest.*

K: *Genau. [.] Ähm, kein Berg war STEIL, kein Pfütze war ihm ZU TIEF*

Möglichkeit E:

Wiederholen Sie den letzten Satz oder einen Teil des letzten Satzes, den das Kind «vorgelesen» hat.

Möglichkeit F:

Fassen Sie kurz zusammenfassen, was Kind gerade «vorgelesen» hat.

Die folgenden Verhaltensweisen sollten vermieden werden, wenn das Kind ins Stocken kommt.

Fordern Sie das Kind **nicht** auf, umzublättern. Überlassen Sie das Umblättern nach Möglichkeit (!) dem Kind.

Vermeiden Sie bitte Folgendes:

K: *Igel sah wie Dachs in den Himmel s t a r r – te*

E: *[8] hm [2] wie geht die Geschichte weiter [.] wollen wir mal auf der nächsten Seite gucken?*

K: *[11] Weiß ich nicht [5] [blättert zwei Seiten weiter] Dachs h o l t e [2] T ö p f e*

*P f a n n e n [2] aus (seinem) Haus [blättert um]*

Vermeiden Sie bitte auch Folgendes:

E: *Erinnerst du dich noch, was Pauli sich gefragt hat?*

K: *Wann sein Geburtstag ist.*

Verweisen Sie, wenn das Kind ins Stocken kommt, **nicht** auf die Bilder des Bilderbuches, um nicht in die Textproduktion des Kindes einzugreifen und das Kind nicht zum Beschreiben der Bilder oder zum Erzählen zu verleiten.

Verwenden Sie **nicht** die Formulierung *Und dann?*, da diese die Sprachproduktion des Kindes beeinflussen kann.

K: *[blättert um] Conn/Conni bastelt mit Mama die Einladungskarten. [8]*

E: *Und dann?*

K: *Und dann [.] backt Conni [.] den Ku-chen und darf schon ganz alleine den Teig rühren [4] und/ un/ un/ und Mami backt den Schokoladenkuchen für dahause.*

Geben Sie dem Kind keine Sätze aus dem Bilderbuch vor und auch keine inhaltlichen Impulse, außer wenn dies ausdrücklich vom Kind gefordert wird.

Abgesichert werden muss, dass das Medium «Buch» der Trigger für die Textproduktion ist und das eigenständige Spiel zwischen Bild und Text die Textproduktion des Kindes herausfordert.

Stand: 30.04.2021

# Lecture fictive

## Production de textes et utilisation de modèles chez des enfants de cinq ans

Kristina Strozyk

### Résumé

Les concepts de développement du langage couramment utilisés dans les crèches se concentrent principalement sur le développement de la syntaxe et du vocabulaire et sont souvent basés sur le dialogue. Afin de remettre en question les connaissances textuelles implicites existantes, il est judicieux d'encourager les enfants à produire des textes sous forme de monologues. Par exemple, on a demandé à des enfants d'âge préscolaire de « lire à haute voix » un livre d'images qui leur était familier. La collecte de données pour cette méthode, appelée « lecture fictive », a été basée sur l'approche de la recherche fondée sur la conception en quatre étapes. Elle s'est déroulée dans des environnements adaptés et modifiés en fonction du comportement langagier des enfants. Les résultats de l'évaluation démontrent de manière impressionnante le potentiel prometteur de la lecture fictive pour le développement du langage. La fonction des modèles pour la production de textes par les enfants est particulièrement mise en évidence. Cet article se concentre en particulier sur l'utilisation de modèles dans la lecture fictive.

### Mots-clés

Lecture fictive, littératie précoce, utilisation de modèles, écriture conceptuelle, connaissances implicites, développement du langage, crèches, production de textes.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2024 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)



# Pretend Reading

## Produzione di testi e uso di modelli tra i bambini di cinque anni

Kristina Strozyk

### Riassunto

I comuni concetti di sviluppo del linguaggio attualmente utilizzati nelle scuole materne si concentrano principalmente sulla promozione della sintassi e del lessico e sono spesso orientati al dialogo. Per mettere in discussione le conoscenze testuali implicite esistenti, ha senso incoraggiare i bambini a produrre testi monologici. Così, ad esempio, a bambine e bambini in età prescolare è stato chiesto di «leggere ad alta voce» un libro illustrato che già conoscevano. La raccolta dei dati per questo metodo, noto come pretend reading, si è svolta in base all'approccio di design-based research in quattro passaggi e in ambienti adattati e modificati in base al comportamento linguistico mostrato dai bambini. I risultati della valutazione dimostrano in modo incisivo il promettente potenziale del pretend reading per lo sviluppo del linguaggio. La funzione dell'esemplarità per la produzione di testi da parte dei bambini è particolarmente enfatizzata. Questo articolo si concentra in particolare sull'uso di modelli nel pretend reading.

### Parole chiave

Pretend reading, early literacy, uso di modelli, scrittura concettuale, conoscenza implicita, promozione del linguaggio, scuola materna, produzione di testo

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2024 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)

# Pretend reading: Written production and patterning in five-year olds

Kristina Strozyk

## Abstracts

Contemporary concepts for supporting language acquisition used in daycare centres for children focus on promoting syntax and lexis and are frequently dialogue-based. Giving children opportunities to write monological pieces means their pre-existing implicit knowledge of texts is activated. In a method known as ‘pretend reading’, preschool children were asked to ‘read’ aloud a picture book known to them. Data were gathered on four occasions in an approach inspired by design-based research models and settings tailored to the language behaviour demonstrated by the children. Findings clearly show the promising potential of pretend reading as a means to support language development. Our paper highlights here the use of patterning in children’s written production and the paper focuses on the use of chunks in pretend reading.

## Keywords

pretend reading, early literacy, patterning, conceptual writing, implicit knowledge, language development, kindergarten, written production

This article was published in the 3/2024 issue of leseforum.ch