

# Wenn der Stift nicht schreibt, sondern vorliest

## Tiptoi-Bücher linguistisch und didaktisch betrachtet

Von Björn Rothstein

### 1. Einleitung

Ein im Kontext der Familie und frühkindlicher Bildungsinstitutionen bewährtes Interaktionsformat, das die sprachliche Entwicklung von Kindern nachweislich positiv unterstützt, ist das Vorlesen (Ehmig/ Reuter 2013, von Lehmden et al 2013). Es ermöglicht frühkindlichen Zuhörern, die selbst noch nicht oder nur sehr stockend lesen können, an der Schriftsprache teilzuhaben und dadurch ihr sprachliches Register um Strukturen der konzeptionellen Schriftlichkeit (Koch/Österreicher 1985) bzw. der literaten Sprache (Maas 2008) zu erweitern (vgl. Wieler 1997, die Beiträge in Gressnich, Müller, Stark erscheint und Ockel 2013). Empirische Studien belegen große Unterschiede in der familiären Vorlesepraxis: nicht allen Kindern wird gleichermaßen „gut“ und „viel“ vorgelesen (Müller 2012); die Kinder kommen daher mit relativ unterschiedlichen Voraussetzungen in ihren Bildungsinstitutionen Kindergarten und Grundschule an. Bildungspolitisch bedeutet dies, dass institutionell ein Ausgleich bereitzustellen ist:

Gerade im Zuge des Chancenausgleiches müsste der Einsatz von Bilderbüchern erhöht werden, da Kinder aus sozio-ökonomisch schwachen Familien oder aus Minderheitskulturen oft darauf angewiesen sind, dass in den Institutionen entsprechende Benachteiligungen ausgeglichen werden, und zwar nicht nur qualitativ (was nicht immer einfach umzusetzen ist), sondern v.a. auch quantitativ. (Becker 2014: 172)

Es verwundert daher nicht, wenn immer wieder Vorschläge zu hören sind, literate Gleichberechtigung aller Kinder durch nicht-personen vermitteltes, maschinelles Vorlesen (in Form von Hörbüchern usw.) zu unterstützen und dadurch ein eventuell fehlendes familiäres Vorleseangebot zu kompensieren. Allerdings unterscheiden sich entsprechende Formate vom menschlichen Vorlesen durch das Ausbleiben geeigneter Interaktionsmöglichkeiten sprachlicher wie sozialer Natur. Autoren wie Ockel (2013: 495) sind dementsprechend radikal in ihrer Ablehnung maschinellen Vorlesens als Alternative zum menschlichen Vorlesen. Es stellt sich allerdings die Frage, ob nicht kluge Kombinationen von menschlichem und maschinellm Vorlesen zumindest den Vorteil haben, dass Kinder außerhalb von Bildungsinstitutionen in einem vorlesefernen Milieu regelmäßig mit konzeptioneller Schriftsprachlichkeit in Berührung geraten können, das dann freilich innerhalb von Bildungsinstitutionen oder bei erwachsenen Vorlesern aufgegriffen werden muss.

Im Folgenden wird dies anhand der tiptoi-Bücher erörtert, die ein Set aus Buch und digitalem Audiolernsystem bilden, das im Ravensburger Verlag verlegt wird. Die Audiokomponente wird in Form eines orangenen stiftähnlichen MP3-Players mitgeliefert; die dazugehörigen Audio-Daten sind von der Homepage des Verlags herunterladbar.



Abb. 1: Ausschnitt aus dem Rückendeckel des Buchs *Mein kleiner Weltatlas*

Tiptoi-Bücher sind unter linguistischem und didaktischem Aspekt bisher nicht untersucht worden. Die Kombination von Buch (Text) und Stift ermöglicht es vor allem kindlichen Zuhörern, individuell ihren Text vorgelesen bzw. durch weitere Informationen ergänzt zu bekommen. Meines Wissens existieren tiptoi-Bücher nur als expository Texte, d.h. als Sachbilderbücher.

Die Frage, die sich folglich stellt, ist, ob tiptoi-Bücher ein Ersatz bzw. eine sinnvolle Ergänzung zum menschlichen Vorlesen sind. Im Abschnitt zwei wird daher zunächst das menschliche, in Abschnitt 3 anschließend das maschinelle Vorlesen aus linguistischer Perspektive im Rahmen eines sprechhandlungstheoretischen Modells – einer Art Analyse des Vorlesens als Sprechhandlung – untersucht. Der vierte Abschnitt diskutiert didaktische Möglichkeiten der tiptoi-Bücher und ihren Nutzen für Vorlesesituationen. Eine Zusammenfassung im fünften Abschnitt beschließt den Aufsatz.

## 2. Menschliches Vorlesen – linguistisch betrachtet

Nach Hurrelmann (2005: 2) ist Vorlesen ein interaktiver, sozialer und bedeutungskonstruierender Prozess, der eine Anschlusskommunikation zur Sicherung des Textverstehens beim Zuhörer ermöglicht: Es interagieren Text, Sprecher und Hörer (Ockel 1989: 503). Die germanistische Vorleseforschung ist zumeist sozio- und/oder schriftlinguistischen bzw. literaturwissenschaftlich perspektiviert (vgl. Ockel 2013). Insbesondere die Kategorisierung der Vorlesesituation, also der Phase des Vorlesens selbst, hat vielfach das Interesse der Forschung erweckt (Wieler 1997), wobei zumeist soziologische, didaktische und pädagogische Aspekte dominieren (vgl. Müller 2012): so hat die Forschung Wert darauf gelegt, zwischen verschiedenen Arten des Vorlesens zu unterscheiden (etwa Kraus 2005), seine sozialisatorische Bedeutung zu untersuchen (Hurrelmann 2005) bzw. Handlungsempfehlungen für die institutionelle bzw. familiäre Praxis herauszuarbeiten (Kruse 2013). In den letzten Jahren ist zudem der Zusammenhang zwischen Vorlesen und Spracherwerb analysiert worden (Stark erscheint, von Lehmden et al 2013). Die dem Vorlesen zugrunde liegende Kommunikationssituation ist bisher defizitär beforscht. Im Folgenden soll sie daher näher beleuchtet werden.

Redder (2003), deren Ansatz für die folgenden Überlegungen besonders fruchtbar ist, entwickelt ausgehend von dem sprechandlungstheoretischen Grundmodell von Ehlich/Rehbein (1986: 96) eine Analyse von Text-Leser-Interaktionen auf Basis der Sprechakttheorie nach Austin (1962) und Searle (1969). Nach Ehlich/Rehbein (1986) verfügen Sprecher (S) wie Hörer (H) über unterschiedliche mentale Bereiche ( $\Pi$ ), die aus ihrem Wissen, ihren Emotionen und ihrem Glauben – allgemeiner: ihrem individuellen Verständnis der nichtsprachlichen Wirklichkeit (P) – bestehen.

Der Übergang von P [der Wirklichkeit, B.R.] zu p [der Proposition, B.R.] [...] vollzieht sich als psychischer Prozeß mit einer komplexen Struktur. [...] Den Bereich dieses psychischen Prozesses bezeichnen wir als ‚ $\Pi$ -Bereich‘ [...]. Der ‚ $\Pi$ -Bereich‘ ist vielfältig und repräsentiert die komplexe Menge psychischer Strukturen, die die Widerspiegelung der Wirklichkeit ebenso leisten wie die Kombination von Wissens-elementen zu neuen Erkenntnissen, die dann selber als Wissen abgelagert werden, wie aber auch die komplexen Bewertungsprozesse anhand von deontischen und anderen Hierarchien und System usw. (Ehlich & Rehbein 1986: 96f.)

Die mentalen Bereiche ( $\Pi$ ) können nur über Sprechakte (eventuell – zusätzlich – über konventionalisierte bzw. interpretierbare Gesten und Mimiken etc.) kommuniziert werden. Nach Ehlich/Rehbein (1986: 96) wird der mentale Bereich eines Sprechers ( $\Pi^S$ ) via der Sprachhandlung p dem mentalen Bereich des Hörers ( $\Pi^H$ ) kommuniziert.

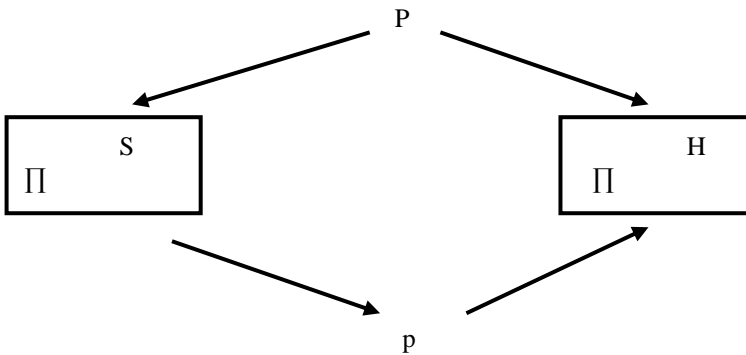


Abb. 2: Sprechhandlungstheoretisches Grundmodell nach Ehlich/ Rehbein (1986: 96), mit

- P = außersprachliche Wirklichkeit
- $\Pi$  = mentaler Bereich
- S = Sprecher
- H = Hörer
- p = sprachliches Handlungsmittel (=Sprache)

Bekanntermaßen erfolgen Sprechhandlungen nicht nur medial mündlich (wie der Begriff eigentlich suggeriert), sondern auch medial schriftlich. Wir können mit Ehlich (1983) festhalten, dass bei geschriebenen Sprechhandlungen in der Regel eine zeitlich

zerdehnte Sprechsituation mit dem *Sprechen* des Autors in der Situation  $N_i$  und dem Lesen des *Hörers* in  $N_j$  vorliegt:

Die Zerdehnung der Sprechsituation resultiert daraus, daß die aktantenspezifische Verbindung zerreißt. Nun sind die beiden Sprechhandlungssituationen  $N_i$  und  $N_j$  nur noch über den Text selbst miteinander vermittelt. Sie werden dadurch partiellisiert zu zwei in sich unvollständigen Sprechsituationen, denen einmal der Hörer, das andere Mal der Sprecher fehlt. (Ehlich 1983: 38)

Ehlich (1983) verdeutlicht die zerdehnte Sprechsituation bei der Rezeption geschriebener Texte anhand folgender Graphik:

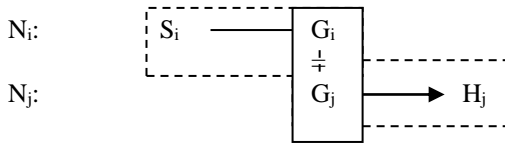


Abb. 3: Zerdehnte Sprechsituation bei geschriebenen Sprechhandlungen nach Ehlich (1983: 38); mit

- N = Sprechsituation
- S = Sprecher
- H = Hörer
- G = Sprechhandlung
- i = sprecherseitig
- j = hörerseitig

Redder (2003) kombiniert die Arbeiten von Ehlich (1983) und Ehlich/Rehbein (1986) zu Modell für literarische Sprechhandlungen, bei der die außersprachliche Wirklichkeit aufgrund ihrer unterschiedlichen Wahrnehmungszeitpunkte  $t_1$  und  $t_n$  durch Autor bzw. Leser zerdehnt ist. An die Stelle der Sprechhandlung  $p$  tritt nun der literarische Text  $p_{lit}$ . An der literarischen Kommunikation beteiligt sind die mentalen Bereiche von Autor und Leser,  $\Pi^A$  und  $\Pi^L$ :

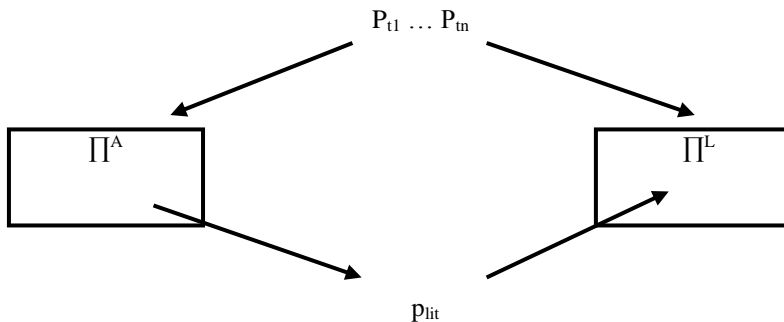


Abb. 4: Modell für Lesen literarischer Texte nach Redder (2003: 189), mit

- P = außersprachliche Wirklichkeit

- $t_1 / t_n$  = verschiedene Zeitpunkte, zu denen P wahr ist
- $\Pi$  = mentaler Bereich
- A = Autor
- L = Leser
- $p_{lit}$  = sprachliches Handeln in Form von literarischen Texten

Redders Vorschlag fasst ganz unterschiedliche Textgattungen unter literarische Sprechhandlungen und offen bleibt, ob beispielsweise für Romane, Gedichte und Dramen dieselben Sprechakt-Bedingungen gelten (vgl. Rothstein 2013). Da es im Folgenden um Kinderbücher geht, die der Textsorte Sachbilderbuch zuzuordnen sind, gehe ich diesem Problem insofern aus dem Weg, als Redders Modell im Folgenden ausschließlich auf expositorisch-literarische Sprechhandlungen angewandt wird.

Anders als beim Lesen von Texten interagieren beim Vorlesen – je nach Anzahl von Vorlesenden und Zuhörenden – mindestens drei mentale Bereiche: die des Autors, des Vorlesers und des Zuhörers ( $\Pi^A, \Pi^V, \Pi^Z$ ). Der Autor als Textproduzent und der Vorleser als unmittelbarer Rezipient haben einen direkten Zugang zum Text  $p_{exp}$ , indem sie als Sender und Empfänger des literarischen Sprechakts unmittelbar, wenn auch zeitlich zerdehnt miteinander kommunizieren. Der Vorlesende vermittelt dem Zuhörer seine Interpretation des Textes durch das Vorlesen selbst.

Der Zuhörer ist damit nur indirekt mit dem [...] Text  $p_{lit}$  in Kontakt [...]. Da der Vorlesende beim Akt des Vorlesens bereits interpretiert (etwa durch Betonung, Intonation, Regulation der Sprechlautstärke), wird der literarische Text  $p_{lit}$  in Bezug auf den mentalen Bereich des Vorlesenden an den Zuhörer herangetragen. (Rothstein 2013: 324)

Wir haben demnach folgende Sprechhandlung für das Vorlesen; die gestrichelten Verbindungen deuten den indirekten Bezug zwischen dem Text und dem Zuhörenden an:

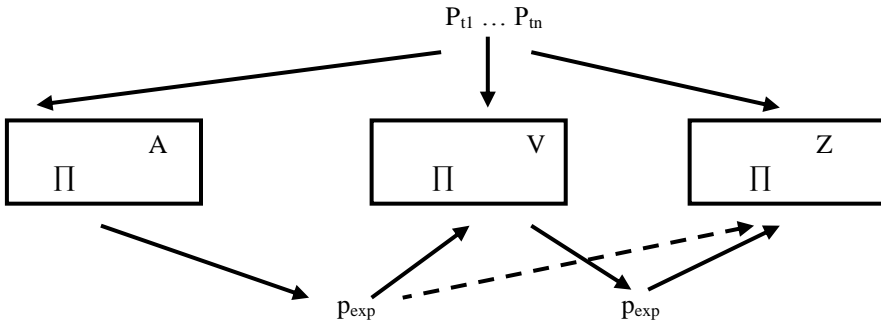


Abb. 5: Modell für Vorlesen expositorischer Texte nach Rothstein (2013: 325)<sup>1</sup>, mit

- P = außersprachliche Wirklichkeit
- $t_1 / t_n$  = verschiedene Zeitpunkte, zu denen P wahr ist
- $\Pi$  = mentaler Bereich
- A = Autor

1 Rothstein (2013) bezieht sich auf literarische Texte. Für die in Abschnitt 3 zu erfolgende Analyse wurden bereits hier expositorische Texte einbezogen.

- V = Vorleser  
 Z = Zuhörer  
 p<sub>lit</sub> = sprachliches Handeln in Form von expositorischen Texten

Es sind hierzu zwei Präzisierungen notwendig: erstens trennt Rothstein nicht zwischen Text- und Bildautor, die bei manchen Kinderbüchern verschiedene Personen sein können. Demnach müssten also bei manchen Büchern mehrere mentale Bereiche für den Senderbereich eines Sprechakts ausgemacht werden. Zweitens kann zumindest bei Bilderbüchern der Zugriff des Zuhörenden auf den Sprechakt deutlicher stärker sein, als von Rothstein angenommen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Kinder die zu lesende Geschichte anhand der Bilder im Vorfeld des Vorlesens rekonstruieren.

Innerhalb der Leseforschung werden unterschiedliche Arten des Vorlesens unterschieden, die in der Regel durch das Kriterium *Identität zwischen vorzulesendem Text und tatsächlich Vorgelesenem* unterschieden werden. Bei völliger Identität spricht man vom *Vorlesen im engen Sinn*; bei Abweichungen phonologischer, syntaktischer, lexikologischer usw. Art vom *Vorlesen im weiten Sinne*. Diese Abweichungen kommen zum Teil durch vom Vorlesenden vorgenommenen Feinanpassungen an den sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand des Kindes zustande, indem bestimmtes sprachliches und nicht-sprachliches Vorwissen berücksichtigt und der vorzulesende Text entsprechend angepasst wird (Stark erscheint). Lesen die Kinder mit (zum Beispiel bei der Ansicht von Bildern im Kinderbuch), wird das Bildmaterial häufig textunterstützend vom Kind selbst und seinem Vorleser kommentiert: es kann sich so ein *Vorlesegespräch* entwickeln, bei dem Zuhörer und Vorleser sich zusätzlich zur gemeinsamen Textlektüre über den Text (und seine Bilder) unterhalten. Für das Vorlesen im weiten Sinn erhalten wir damit eine Interaktionsmöglichkeit zwischen den mentalen Bereichen von Vorlesendem und Zuhörendem, die in der folgenden Abbildung durch die gestrichelten geschweiften Verbindungen dargestellt werden:

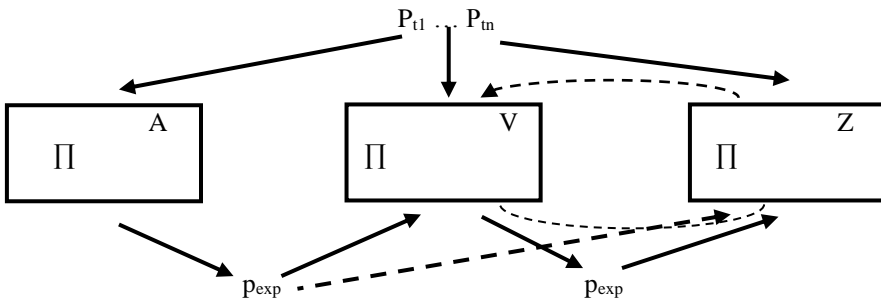


Abb. 6: Sprechhandlungstheoretisches Modell für menschliches Vorlesen im weiten Sinn nach Rothstein (2013) mit

- P = außersprachliche Wirklichkeit  
 $t_1 / t_n$  = verschiedene Zeitpunkte, zu denen P wahr ist  
 $\Pi$  = mentaler Bereich  
 A = Autor  
 V = Vorleser  
 Z = Zuhörer

$P_{lit}$  = sprachliches Handeln in Form von expositorischen Texten

### 3. Die Linguistik maschinellen Vorlesens

#### 3.1. Maschinelles Vorlesen: Eine Definition

Unter maschinellm Vorlesen wird hier die Verbalisierung eines schriftlichen Texts mithilfe technischer Mittel unter Fernbleiben simultan erfolgender menschlicher Vorlesetätigkeit verstanden. Zum maschinellen Vorlesen zählen beispielsweise Hörbücher in Form von Audio-CDs oder MP3-Dateien sowie Software, die Texte vorliest. Maschinelles Vorlesen liegt also immer dann vor, wenn ein Zuhörer einen Text nicht durch einen ihm im Augenblick des Texthörens vorlesenden Menschen vorgelesen bekommt.

Letztlich bedeutet dies, dass das maschinelle Vorlesen nur als Vorlesen im engen Sinn erfolgen kann: Gespräche zwischen der – sagen wir – Audio-CD und dem Zuhörer sind im Sinne eines wechselseitigen, aufeinander eingehenden Austausches nicht möglich. Im Falle eines nicht-interaktiven Hörbuchs liegt demnach folgende Sprechhandlungskonfiguration vor, bei der der Zugang zum mentalen Bereich des Autors nur über den maschinellen Vorleser – die Audio-CD – erfolgen kann. Wie der mentale Bereich des Autors für den maschinellen Vorleser zugänglich ist, bleibt hier offen.

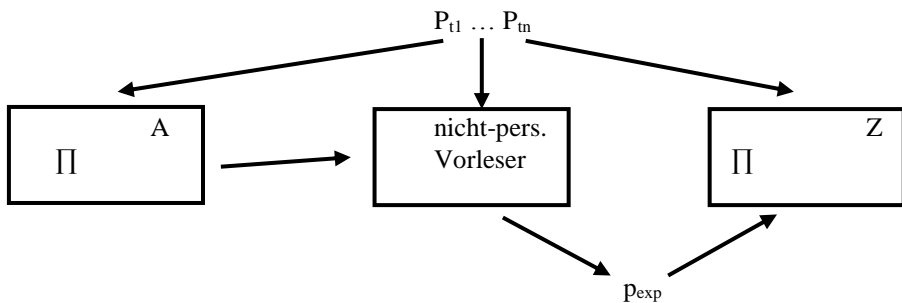


Abb. 7: Sprechhandlungstheoretisches Modell für maschinelles Vorlesen bei Audio-CDs (Hörbüchern) mit

- $P$  = außersprachliche Wirklichkeit
- $t_1 / t_n$  = verschiedene Zeitpunkte, zu denen  $P$  wahr ist
- $\Pi$  = mentaler Bereich
- $A$  = Autor
- $Z$  = Zuhörer
- $P_{exp}$  = sprachliches Handeln in Form von expositorischen Texten

Eine Interaktion zwischen dem maschinellen Vorlesenden und dem Zuhörenden ist folglich nicht möglich, was Ockel (2013: 495) dazu führt, die maschinelle Vorlesesituation als „ungeeignet als Ersatz“ für menschliches Vorlesen einzustufen. Würde es nun jedoch gelingen, eine Interaktion zwischen maschinellm Vorleser und Zuhörer zu erreichen, so ließe sich über didaktische Anwendungen nachdenken. Im nächsten Abschnitt wollen wir daher auf die Tiptoi-Bücher des Ravensburger Verlags eingehen.

### 3.2. Maschinelles Vorlesen durch Tiptoi-Bücher

Tiptoi-Bücher sind Sachbilderbücher, die Bilder und Texte mit einem audiodigitalen Lernsystem kombinieren. Sie bestehen aus einem Set, das aus einem oder mehreren Büchern besteht und einem Mini-Computer mit Lautsprecherfunktion, der von der Form her einem Stift nachempfunden ist. Mithilfe dieses Stifts kann auf unterschiedliche Stellen in den Büchern geklickt werden, so dass Teile des Textes vorgelesen, Arbeits- oder Spielanweisungen gegeben und ein Geräusch bzw. Musik hörbar wird. Die Bezeichnung Tiptoi ist eine Kontamination der beiden englischen Wörter *tip* und *toy*, also tippen bzw. berühren und Spielzeug. Der Stift kann durch Herunterladen der passenden Audiodateien auf das jeweilige Buch eingespielt werden. Seine Anwendung ist letztlich so einfach, dass Kinder selbständig mit dem Stift spielen, „sich vorlesen lassen“ und Dinge entdecken können.





Zu Tiptoi gehört eine ganze Produktpalette, die über das Medium Buch hinausgeht (z.B. gibt es Spiele und einen interaktiven Globus). Die Themen umfassen unter anderen *Wald*, *Feuerwehr*, *Straßenverkehr*, *Musik*, *Flughafen*, *Jahreszeiten* und *Englisch*. Der Ravensburger Verlag, der die Tiptoi-Produkte anbietet, gibt je nach Produkt eine Altersempfehlung zwischen vier bis zehn Jahren.

Die tiptoi-Benutzer können durch Anklicken von folgenden Emblemen zwischen verschiedenen Programmen auswählen:



Abb. 8: Embleme und Programme im Buch *Mein kleiner Weltatlas*

Diese Programme ermöglichen die Anwahl unterschiedlicher Informationen, Handlungen und Spielmöglichkeiten, die folgende Tabelle zusammenfasst:

Auge		Erstbegegnung mit Inhalt
Lampe		Vertiefendes Sachwissen
Sprechblase		Redebeiträge von abgebildeten Personen/ Geschichten
Würfel		Spielstart



Roter Stern (links)		1. Spiel: Suchspiel
Grüner Stern (rechts)		2. Spiel: Sammelspiel
Kästchen		Stop
Pfeile		Wiederholung der letzten Höroption

Tab. 1: tiptoi-Embleme und Programme aus dem Buch *Mein großer Weltatlas*

Die folgende Seite über Südamerika aus dem Buch *Mein großer Weltatlas* liefert Informationen zu u.a. dem Regenwald Amazonas, Peru, Bolivien, Brasilien und der Pampa.

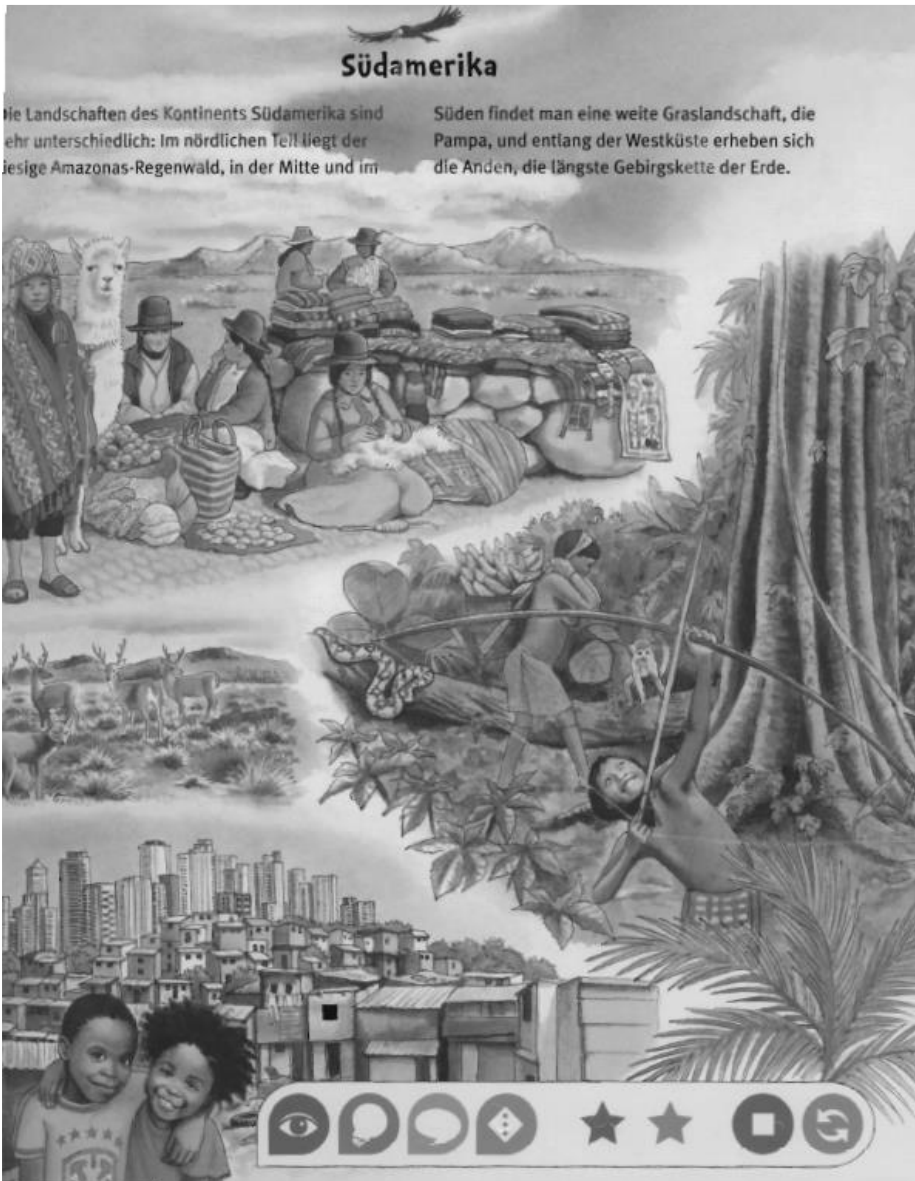


Abb. 9: Seite zu Südamerika in *Mein kleiner Weltatlas*

Der abgedruckte Text wird vollständig vom tiptoi-Stift vorgelesen; weitere, die im Bereich *Lampe* gegebenen Informationen sind:

- B1: Südamerika
- B2: Die Landschaften des Kontinents Südamerika sind sehr unterschiedlich: Im nördlichen Teil liegt der riesige Amazonas-Regenwald, in der Mitte und im Süden findet man eine

- weite Graslandschaft, die Pampa, und entlang der Westküste erheben sich die Anden, die längste Gebirgskette der Erde.
- B3: Rodrigo hilft seiner Mutter bei der Arbeit. Mit seinem Alpaka hat er das Gemüse zum Markt gebracht.
- B4: Auf der Hochebene der Anden, die sich über Peru und Bolivien erstreckt, ist es eher kühl und es regnet nur selten.
- B5: Kartoffeln und Mais stammen ursprünglich aus Südamerika und kamen erst später nach Europa.
- B6: Die Wolle des Alpakas ist sehr fein, weich, warm und wärmt gut. Da es in den Anden oft kalt ist, werden viele Kleidungsstücke aus dieser besonderen Wolle angefertigt.
- B7: Peru ist berühmt für seine buntgewebten Stoffe aus Wolle.
- B8: Alpakas sind wie Lamas mit Kamelen verwandt. In den Anden werden sie schon seit Jahrhunderten gehalten. Sie sind sehr zutraulich.
- B9: Große Gebiete der Pampa werden als Weideland für Vieh oder als Ackerland genutzt. Trotzdem wohnen auf den Bauernhöfen in Argentinien nicht nur Rinder und Pferde. Auf den riesigen Viehweiden leben auch wilde Tiere wie Füchse, Hasen oder Stinktiere.
- B10: Die kleinen Totenkopffächchen sind sehr gute Kletterer. Auf der Suche nach Früchten und Insekten durchstreifen sie tagsüber den Regenwald.
- B11: Der Regenwald am Amazonas ist ein Gebiet so groß wie die USA und teilweise noch immer fast undurchdringlich. Im dichten grünen Busch und zwischen von Lianen umschlungenen Riesebäumen leben unzählige Tiere. Hier gibt es Säugetiere, Vögel, Insekten und in den weitverzweigten Flussläufen des Amazonas Wassertiere aller Art. Außerdem ist er die Heimat vieler kleiner Indianerstämme. Wer in der Pampa lebt, hat viel Platz. Wen Du etwas über die Pampa wissen möchtest, tippe auf das Bild mit den Hirschen und Füchsen.
- B12: Weil durch die Sonne, die hier am Äquator besonders heiß scheint, das Wasser aus dem Boden und aus den Pflanzen des Regenwalds sofort verdunstet, regnet es fast jeden Tag um die Mittagszeit. Auch wenn es nicht regnet, ist die Luft sehr feucht und heiß. Viele Pflanzen gedeihen nur hier. Wer in der Pampa lebt, hat viel Platz. Wen Du etwas über die Pampa wissen möchtest, tippe auf das Bild mit den Hirschen und Füchsen.
- B13: Große Gebiete des Regenwalds werden abgeholzt, um Plantagen oder Viehweiden anzulegen, worunter Tiere und Menschen, die dort leben, sehr leiden. Wer in der Pampa lebt, hat viel Platz. Wen Du etwas über die Pampa wissen möchtest, tippe auf das Bild mit den Hirschen und Füchsen.
- B14: Im Regenwald leben viele verschiedene Schlangenarten. Manche haben Giftzähne, andere würgen ihre Beute.
- B15: In Sao Paulo, einer modernen Megastadt – so heißen die ganz besonders großen Städte – leben viele Menschen aus der ganzen Welt: Italiener, Portugiesen, Japaner, Deutsche, Libanesen und natürlich viele Brasilianer, die aus ganz Brasilien vom Land in die Stadt gezogen sind, um dort zu arbeiten. Wenn Du einige Tiere Südamerikas näher kennenlernen möchtest, tippe den Schwertwal, den Andencondor und das Meerschweinchen an.
- B16: Weil Sao Paulo sehr schnell gewachsen ist und nicht genügend Häuser für alle Zuwanderer gebaut werden konnten, haben sich viele Menschen am Stadtrand selbst Hütten gebaut. Solche Armenviertel heißen in Brasilien Favelas. Es gibt sehr arme Favelas, ohne Strom, Wasser und Kanalisation, aber auch solche mit einem Krankenhaus und einer Schule. Wohlhabende Stadtviertel und Favelas liegen oft direkt nebeneinander. Wenn Du einige Tiere Südamerikas näher kennenlernen möchtest, tippe den Schwertwal, den Andencondor und das Meerschweinchen an.
- B17: Bom dia! In Brasilien sprechen wir Portugiesisch.
- B18: Bom dia! Das heißt auf Portugiesisch guten Tag. Ich heiße übrigens Pedro.
- B19: Bom dia! Eu me chamo Talisa. Das ist Portugiesisch und heißt: Ich heiße Talisa.

Je nach Anklicken der Bereiche *Auge*, *Lampe* oder *Sprechblase* erhalten die Zuhörer unterschiedliche Informationen, die ich exemplarisch am Textteil über die Pampa aufgeführt werden:



Abb. 10: Ausschnitt über Pampa auf Seite zu Südamerika in *Mein kleiner Weltatlas*

- Auge: Die Pampa ist eine weite, fast baumlose Graslandschaft in Argentinien. Sie wird auch grünes Meer genannt.
- Auge: Die zierlichen Pampashirsche leben in kleinen Gruppen zusammen. In der Nähe von Menschen gehen sie erst im Schutz der Dunkelheit auf Futtersuche. Hauptsächlich fressen sie das Gras der Pampa.
- Auge: Der Pampasfuchs gehört zur Familie der Hunde. Meist jagt er bei Dunkelheit. Er frisst Pflanzen und kleinere Tiere wie Meerschweinchen, Mäuse oder Käfer.
- Auge: Pampasfüche bleiben zeitlebens mit einem Partner zusammen. Mit ihm bewohnen sie eine Höhle, in der sie auch ihren Nachwuchs aufziehen.
- Auge: [Pampa-typische Geräusche]
- Lampe: Große Gebiete der Pampa werden als Weideland für Vieh oder als Ackerland genutzt. Trotzdem wohnen auf den Bauernhöfen in Argentinien nicht nur Rinder und Pferde. Auf den riesigen Viehweiden leben auch wilde Tiere wie Füchse, Hasen oder Stinktiere.

Die abgedruckten Textbeispiele lassen sich alle der konzeptionellen Schriftlichkeit zuordnen: sie enthalten keine Satzabbrechungen, sie sind vollständig grammatikalisch und variieren lexikalisch wie grammatisch. Es fehlen typische Marker der konzeptionellen Mündlichkeit wie Kontaktsignale (*verstehst, oder, ne, gell ...*), Abbrüche, Pausen, Selbstkorrekturen, Unsicherheitsindikatoren (*halt, irgendwie, oder so ...*), Interjektionen (*ah, oh ...*), Gliederungselemente (*also ...*) und Onomatopoeica (*zisch, tütt tütt ...*) (vgl. Schwitalla 1997 für einen Überblick zu diesen Phänomenen).

Anders als in Abb. 7 für das maschinelle Vorlesen dargestellt, haben wir es hier mit einer Sprechhandlungssituation zu tun, in der der Text im Medienverbund (digitales Audiosystem in Form eines Stifts plus Text und Bild) dem Zuhörenden zugänglich wird. Der Zuhörende kann über Lesetempo, Lesehäufigkeit, Textstellen usw. selbst entscheiden, indem der Text linear, nicht-linear, partiell oder total, singular oder repetitiv via Stift und Buch gelesen wird. Passagen können durch Bildbetrachtung allein wahrgenommen oder durch Unterstützung des Stifts gelesen und/oder gehört werden. Demnach verbalisiert der Tiptoi-Stift den mentalen Bereich des Autors zusammen mit dem Text  $p_{exp}$  (dargestellt in der folgenden Abbildung durch den gemeinsamen Kasten,

in dem der tiptoi-Stift und  $p_{exp}$  stehen); wobei Teile des Texts (Text und Bild) auch ohne tiptoi-Stift wahrnehmbar sind. Der Stift selbst ist jedoch nur in Abhängigkeit vom Text einsetzbar (er „spricht“ nur, wenn auf bestimmte Textstellen geklickt wird). Zudem kann der Stift zusätzliche Informationen verbalisieren, die nicht Teil von  $p_{lit}$  sind (z.B. Begleitgeräusche, zusätzliche Arbeitsaufträge usw.). Wir stellen dies als  $x$  in der folgenden Abbildung dar:

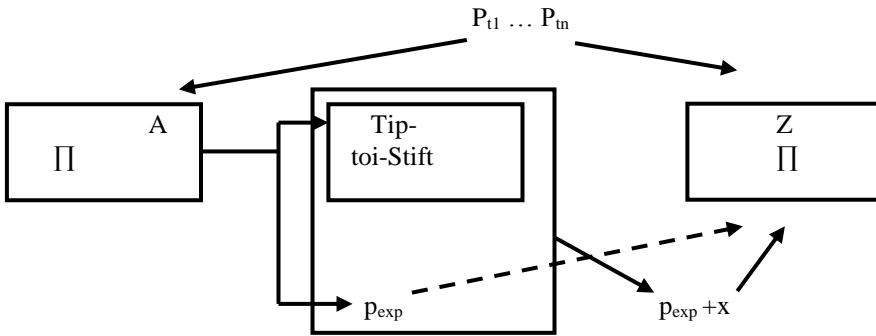


Abb. 11: Sprechhandlungstheoretisches Modell für maschinelles Vorlesen mit tiptoi mit

- P = außersprachliche Wirklichkeit
- $t_1 / t_n$  = verschiedene Zeitpunkte, zu denen P wahr ist
- $\Pi$  = mentaler Bereich
- A = Autor
- Z = Zuhörer
- $p_{exp}$  = sprachliches Handeln in Form von expositorischen Texten
- x = zusätzliche Informationen, die über den Text hinausgehen

Nach der sprechhandlungstheoretischen Analyse des maschinellen Vorlesens mit tiptoi können wir nun zur eingangs gestellten Frage – ob Vorlesen mit tiptoi das menschliche Vorlesen ersetzen bzw. ergänzen kann – zurückkehren. Dafür bietet es sich an, zunächst die Interaktionsmöglichkeiten von Stift und Zuhörendem zu überprüfen. Kann man bei den tiptoi-Büchern tatsächlich von einer tatsächlichen sprachlichen bzw. kommunikativen Interaktion zwischen dem tiptoi-Stift und dem Zuhörenden sprechen? Aus kommunikationslinguistischer Sicht ist diese Frage zunächst zu verneinen. Zwar kann der Zuhörende durch immer erneutes Betätigen des Stifts eine gewisse Kommunikation simulieren (die des mehrmaligen Vorlesens und der Steuerung der Kommunikationsgeschwindigkeit), doch kann der Stift freilich nicht Fragen des Zuhörenden im Sinne eines Vorlesegesprächs beantworten. Kombiniert man jedoch die tiptoi-Lektüre mit dem menschlichen Vorlesen, so eröffnen sich interessante didaktische und methodische Perspektiven, auf die der folgende Abschnitt eingeht.

#### 4. Vorlesedidaktik und Tiptoi-Bücher

Die didaktischen Möglichkeiten des tiptoi-Stifts sind enorm. Er ermöglicht es, eher technik-begeisterte Kinder mit Büchern in Berührung zu bringen (Motivation) und er-

laubt Formen des autonomen, individuellen und repetitiven Lesens von Kinderbüchern sowie sprachliches Lernen. Allerdings gilt, dass die für tiptoi-Bücher in Abb. 11 dargestellte Sprechhandlungssituation nur eingeschränkte, weil nicht-kommunikative Formen sprachlicher Förderung erlaubt. Ein Ersetzen des menschlichen Vorlesens durch reine tiptoi-Lektüren ist problematisch, da das Potential der Buchlektüre ein Stück weit verschenkt wird:

Dass Vorlesegespräche gerade dann für das literarische und sprachliche Lernen der Kinder besonders wertvoll sind, wenn nicht nur der Text vom Vorleser abgelesen wird, sondern darüber hinaus auch eine direkte Kommunikation mit dem Kind stattfindet, gilt als empirisch belegt (vgl. Fletcher/Reese 2005; Wieler 1997; Whitehurst et al. 1988). An diese Erkenntnis knüpfen zahlreiche Förderkonzepte an, die unterschiedliche Strategien verfolgen, um dem Kind im Rahmen eines dialogischen Vorlesegesprächs (vgl. Rothstein 2013) eine aktive Rolle einzuräumen, die sprachliches und literarisches Lernen begünstigt [...]. (Stark erscheint)

Allerdings ist die Kombination von menschlichem und maschinell Vorlesen von tiptoi-Büchern vielversprechend, wenn beide Formen der Lektüre sich ergänzen und in Bezug gesetzt werden. Beispielsweise kann die gemeinsame Lektüre in Form des menschlichen Vorlesens Fragen und Schwierigkeiten des Textverstehens klären, wenn das tiptoi-Buch als Vorlesegespräch gemeinsam gelesen wird. Eine selbständige Lektüre unter Verwendung des tiptoi-Stifts kann wiederholend den Text in Erinnerung rufen und beispielsweise den Wortschatzerwerb durch häufiges Anhören bestimmter Ausdrücke oder Sätze durch den tiptoi-Stift ermöglichen. In einem weiteren Vorlesegespräch kann dieses durch das maschinelle Vorlesen eingeübte bzw. erworbene lexikalische Wissen kommunikativ angewendet und reflektiert werden. Die Vorleser können dabei ihre kindlichen Zuhörer dazu ermuntern, Wortfindungs- bzw. Benennungsschwierigkeiten mit dem tiptoi-Stift anzugehen. In den Fällen eines solch kombiniert maschinellen menschlichen Vorlesen liegt demnach eine Sprechhandlung vor, bei der die mentalen Bereiche des Vorlesenden und Zuhörenden durch den tiptoi-Stift und  $p_{lit}$  über den mentalen Bereich des Autoren informiert werden, wobei der Vorlesende wiederum zusätzlich zum tiptoi-Stift und Text über den Text informieren kann.

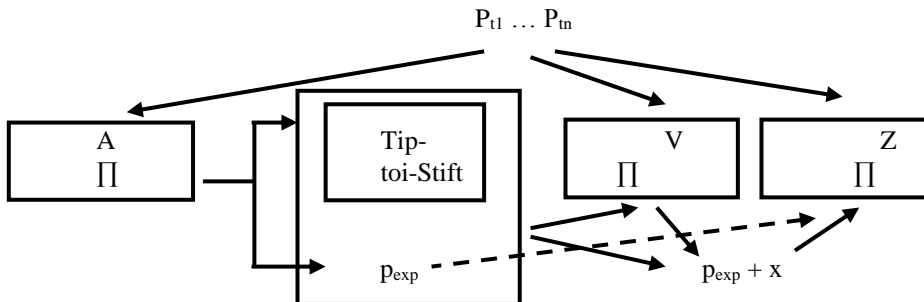


Abb. 12: Sprechhandlungstheoretisches Modell für kombiniert menschliches, maschinelles Vorlesen mit tiptoi mit

P = außersprachliche Wirklichkeit

$t_1 / t_n$	=	verschiedene Zeitpunkte, zu denen P wahr ist
$\Pi$	=	mentaler Bereich
A	=	Autor
V	=	Vorleser
Z	=	Zuhörer
$p_{exp}$	=	sprachliches Handeln in Form von expositorischen Texten
x	=	

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine kluge Kombination von menschlichem und maschinellm Vorlesen mit tiptoi vielversprechend ist, da sie den Zuhörenden Interaktionen mit dem Text, mit dem tiptoi-Stift und mit menschlichen Vorlesern erlaubt. Anstelle eines menschlichen, bei der tiptoi-Lektüre anwesenden Vorlesers kann in keinem Fall der tiptoi-Stift treten, da er keine Rückfrage- und andere sprachliche Interaktionsmöglichkeiten im Sinne von Vorlesegesprächen ermöglicht, geschweige denn, dass er nicht für die beim menschlichen Vorlesen mögliche „menschliche Wärme“ sorgen kann (z.B. Kuschneln beim Zuhören). Demnach kann das maschinelle Vorlesen nicht das menschliche Vorlesen ersetzen oder diesem Konkurrenz machen; es geht darum, kluge Kombinationen zu ermöglichen, worauf auch immer wieder bei anderen Medien wie Tablets etc. hingewiesen wird:

Die neuen technischen Geräte sollten dabei nicht als Konkurrenz „klassischer“ Lehr- und Lernooptionen, sondern als eine Ergänzung gesehen werden. Eine Ergänzung, die neue, vielversprechende Chancen sowohl für die elterliche Erziehung als auch für das schulische Lernen bereitstellt – immer unter der Prämisse, dass pädagogisch-didaktische Konzepte und Inhalte die Technik bestimmen und nicht umgekehrt. (Schrenker & Beyer 2014: 141)

Somit könnte der tiptoi-Stift die menschlichen Vorleser ergänzen, indem die Kinder sich Teile des Buchs zur Wiederholung oder Vorbereitung auf die nächste gemeinsame Lektüre beliebig häufig ansehen und hören können.

Hier schlummert ein großes didaktisches Potential, das weiterzuentwickeln und systematisch zu überprüfen ist. Zum Beispiel bietet es sich an, genauer die Sprechhandlungen des tiptoi-Stifts zu analysieren und diese im rein sprachlichen Bereich hinsichtlich eines systematischen Wortschatz- oder Grammatiktrainings für Sprachförderangebote zu optimieren. Der sprachliche, an die Kinder gerichtete output von Erwachsenensprache in Vorlesesituationen ließe sich quantitativ deutlich erhöhen; gesetzt, die Kinder beschäftigten sich auch ohne Erwachsene mit den tiptoi-Büchern.

Angesichts mittlerweile recht etablierter Sprachfördermethoden wie der *Generativen Textproduktion* (Belke 2008) könnten entsprechende Textoptimierungen des tiptoi-Stifts vorgenommen werden. Das didaktische Konzept *Generative Textproduktion* unterstützt den vorschulischen Sprach- und Schriftspracherwerb und kann zum Teil auch in den frühen Jahren der Grundschule eingesetzt werden. Es ist schriftlich und mündlich in verschiedenen Sozialformen (Gruppen-, Partner-, Einzelarbeit) einsetzbar und wurde bisher ausschließlich für ästhetische Texte im Bereich von Sprachspielen entwickelt,

also „standardisierte Texte mit überlieferten Inhalten [...], die in spielerischer und nicht primär instrumentell-kommunikativer Absicht geäußert werden“ (Belke & Belke 2006: 192). Der didaktische Pfad geht dabei vom Hören und Sprechen ästhetischer, in lexikalischer und grammatischer Variation dargebotener Texte zur Generierung von eigenen Textversionen, die sich an den Strukturen der Originaltexte orientieren:

Die Übernahme von Strukturen des Originals versetzt sie [die Kinder, B.R.] dabei in die Lage, eigenständig sprachlich weitgehend korrekte Texte zu produzieren. (Frieg, Hilbert, Belke & Belke 2013)

Positive Lerneffekte der Generativen Textproduktion konnten mittlerweile empirisch nachgewiesen werden (vgl. Frieg, Hilbert, Belke & Belke 2013). Ein einschlägiges Beispiel ist hierfür die Variation des *Katzentanzentanzes* (Vahle 1988), dessen erste Strophe letztlich beliebig häufig variiert werden kann

Kam der Igel zu der Katze,  
„Bitte reich mir deine Tatze!“  
„Mit dem Igel tanz ich nicht,  
ist mir viel zu stachelig.“

Die Generative Textproduktion fokussiert vor allem Sprachspiele, denn

betrachtet man spielerische Formen des Umgangs mit Sprache unter der Fragestellung, welche Phänomene der Kinder durch sie ins Feld der Aufmerksamkeit rücken, gelangt man zu den Grundrissen einer nahezu vollständigen Sprachbeschreibung (Hauois 1985: 5)

Auf den ersten Blick scheinen sich Sprachspiele und Sachbilderbücher auszuschließen, da im einen Fall ästhetische, im anderen expositorische Anliegen dominieren. Doch würde ein zusätzliches tiptoi-Programm mit eigenem Emblem den Einbezug von Sprachspielen gut ermöglichen. Beim tiptoi-Buch *Wieso? Weshalb? Warum? Entdecke den Bauernhof* findet sich tatsächlich eine Katze, die den *Katzentanzentanz* verankern könnte.



Abb. 13: aus *tiptoi Wieso? Weshalb? Warum? Entdecke den Bauernhof*



Durch Klicken auf ein Emblem wie *Lied* böte sich die Möglichkeit, das Lied im Sinne der Generativen Textproduktion in das Bilderbuch einzubetten und die Kinder zum Mitsingen bzw. Produzieren sprachlicher Einheiten zu motivieren.



Abb. 14: zusätzliches Lied-Emblem

Denkbar wären zum Beispiele Formate, die in Form dieses weiteren Emblems abrufbar sind und je Seite ein bis zwei sprachlich einschlägige Sprachspiele bereitstellen, die thematisch affin zum jeweiligen auf der Seite dargestellten Sachverhalt sind und die kombiniert maschinell-menschlich interaktiv vorgelesen werden könnten. Die tiptoi-Bücher böten sich in der Kombination des maschinell-menschlichen Vorlesens aus Abb. 12 besonders für Sprachförderung und sprachliches Lernen an.

## Literatur

- Austin, John L. (1962): *How to do things with words*. Oxford: Harvard University Press.
- Becker, Tabea Sprachliches und literarisches Lernen an Bilderbüchern. In: Knopf, Julia & Abraham, Ulf (Hrsg.): *Bilderbücher. Band 1*. Hohengehren: Schneider, 164-174.
- Belke, Eva & Belke, Gerlind (2006): Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung. Ein psycholinguistisch fundiertes Konzept für den Zweitspracherwerb. In: Becker, Tabea & Peschel, Corinna (Hrsg.). *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. Hohengehren: Schneider, 174- 200.
- Belke, Gerlind (2008): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. Hohengehren: Schneider.
- Ehlich, Konrad (1983): *Text und sprachliches Handeln*. In: Assmann, Aleida, Assmann, Jan & Hardmeier, Christof (Hrsg.): *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink, 24-43.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ehmig, Simone; Reuter, Timo (2013): Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Online einsehbar unter: <http://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=951>
- Fletcher, Kathryn L./Reese, Elaine (2005): Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review* 25, 64–103.
- Frieg, Hendrike, Hilbert, Claudia, Belke, Eva & Belke, Gerlind (2013): Sprachförderung bei einem Jungen mit Deutsch als Zweitsprache: Wie erfolgreich sind implizite Verfahren? *Praxis Sprache, 1*, 7-17.
- Gressnich, Eva; Müller, Claudia; Stark, Linda (Hrsg.) (erscheint): *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Grundschule*. Tübingen: Narr.

- Haueis, Eduard (1985): Sprachspiele und die didaktische Modellierung von Wissensstrukturen. In: Stötzel, Georg (Hrsg.): *Germanistik – Forschungsstand und Perspektiven*. Berlin: de Gruyter, 661-672.
- Hurrelmann, Bettina (2005): Vorlesen – warum eigentlich? Ein Blick auf die frühe literarische Sozialisation. *Leseforum* 14, 18-26.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15 – 43.
- Kraus, Karoline (2005): Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Roux, Susanna (Hrsg.): *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau, 109-129.
- Kruse, Iris (2013): Bilderbücher lernförderlich vorlesen. Eine unterschätzte Herausforderung. *Die Grundschulzeitschrift* 264, 20-23.
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen.
- Meibauer, Jörg (2011): Spracherwerb und Kinderliteratur *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 162, 9-28.
- Merklinger, Daniela/Preußer, Ulrike (2014): Im Vorlesegespräch Möglichkeiten für literarisches Lernen eröffnen. Steinsuppe von Anaïs Vaugelade. In: Scherer, Gabriela / Volz, Steffen/ Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.): *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung - Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier, 155-173.
- Müller, Claudia (2012): *Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-) sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie. Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor-) Schulkindern*. Hohengehren: Schneider.
- Ockel, Eberhard (1989): *Vorlesen als Methode der Textanalyse*. In: Reiter, Norbert (Hg.): *Sprechen und Hören*. (Akten des 23. Linguistischen Kolloquiums). Tübingen: Niemeyer, 503-518.
- Ockel, Eberhard (2000): *Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts*. (Deutschdidaktik aktuell, 7). Hohengehren: Schneider.
- Ossowski, Helmut (1999): Sachbilderbücher: Von Bildern, die Wissen schaffen. In: Franz, Klaus & Lange, Günther (Hrsg.): *Bilderwelten: vom Bildzeichen zur CD-Rom*. Hohengehren: Schneider, 51 - 68.
- Redder, Angelika (2003): *Literarische Kommunikation: einige linguistische Vorschläge*. In: Hagemann, Jörg / Sager, Svend F. (Hrsg.): *Schriftliche und mündliche Kommunikation. Begriffe – Methoden – Analysen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Klaus Brinker*. Tübingen: Stauffenburg, 185-197.
- Rothstein, Björn (2013): Ein Sprachhandlungsansatz für das Vorlesen am Beispiel von Hervé Tullet's Turlututu. In: Frickel, Daniela/ Boelmann, Jan (Hrsg.): *Literatur, Lesen, Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp*. Frankfurt: Peter Lang, 317-336.
- Schrenker, Eva & Beyer, Martin (2014): Digitale interaktive Bilderbücher im Unterricht. Theoretische Grundlagen und praktische Implikationen. In: Knopf, Julia & Abraham, Ulf (Hrsg.): *Bilderbücher. Band 2*. Hohengehren: Schneider, 141-151.
- Schwitalla, Berndt (1997): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin.
- Searle, John (1969): *Speech acts*. Cambridge: University Press.
- Stark, Linda (erscheint): Tense acquisition with picturebooks. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina et al. (Hrsg.): *Learning from Picturebooks. Perspectives from Child Development & Literacy Studies*. London.
- Stark, Linda (erscheint): Zur Nutzung von sprachförderlichen Elementen aus Bilderbüchern in der familialen Vorlesesituation. Beispiele und Einzelfallanalysen. Erscheint in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*.

- Vahle, Fredik (1988): *Das Anne Kaffeekanne Liederbuch. Lieder zum Singen, Spielen und Tanzen*. Hamburg: Nikol.
- Vital, Nathalie (2005): Vorlesen, wozu? Aspekte aus der Schulpraxis. *Bulletin* 14, 37-42.
- von Lehmden, Friederike, Kauffeldt, Johanna., Belke, Eva, & Rohlfing, Katharina (2013). Das Vorlesen von Kinderbüchern als implizites Mittel zur Sprachförderung im Bereich Grammatik. *Praxis Sprache, 1*, 18-27.
- Whitehurst, Grover J. et al.: Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology* 24, 552-558.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. München: Juventa.