

Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS

Stefanie Lange

# Enhanced E-Books

Eine empirische Studie  
zum immersiven Erleben



**J.B. METZLER**

---

# Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS

## **Reihe herausgegeben von**

Carola Surkamp, Göttingen, Deutschland

Andrea Bogner, Göttingen, Deutschland

Christoph Bräuer, Göttingen, Deutschland

Birgit Schädlich, Göttingen, Deutschland

Marta García, Göttingen, Deutschland

Die neue, interdisziplinär orientierte Reihe (LiKuS: Literatur, Kultur, Sprache) setzt sich zum Ziel, sprachenübergreifend Fragen zur Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung zu bearbeiten. Sie erfasst Beiträge aus den Didaktiken des Deutschen als Erst-, Zweit- und Fremdsprache, der Englischdidaktik, der Didaktik der romanischen Sprachen sowie der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Die drei genuinen Arbeits- und Forschungsbereiche der (Fremd-)Sprachendidaktiken werden explizit zusammengedacht. Gezeigt werden soll, dass und wie sprachliches, literarisches und kulturelles Lernen ineinandergreifen. Ausgegangen wird von einem weiten Literaturbegriff, der medial unterschiedlich vermittelte Texte umfasst. Mit Kulturdidaktik ist eine Verschiebung des Fokus im Fremdsprachenunterricht weg vom landeskundlichen Faktenwissen hin zur Förderung einer kultursensiblen Kommunikations- und Verstehensbereitschaft sowie der Fähigkeit zur Bedeutungsaushandlung gemeint. In den Blick genommen werden der (Fremd-)Sprachenunterricht an Schulen und in außerschulischen Bildungskontexten sowie die Ausbildung von (Fremd-)Sprachenlehrer\*innen. In der Reihe erscheinen theoretisch-konzeptionell und/oder empirisch ausgerichtete Dissertationen und Habilitationen sowie einschlägige Monographien und Sammelbände.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/15789>

---

Stefanie Lange

# Enhanced E-Books

Eine empirische Studie  
zum immersiven Erleben

Mit einem Geleitwort von Christoph Bräuer



**J.B. METZLER**



## Geleitwort

Wir leben im Zeitalter der Digitalisierung, heißt es. Im Hinblick auf das Lesen beschreibt diese gängige Zeitdiagnose die Gegenwart nur ungenügend – bewegen wir uns einerseits schon längst in einer digitalen Welt, in der wir selbstverständlich digitale Texte lesen und schreiben – auf dem Computer, Tablet oder Smartphone, in den *social media* und im *WorldWideWeb* –, so stehen wir andererseits in den Bildungsinstitutionen im Allgemeinen und den allgemeinbildenden Schulen im Besonderen noch häufig ganz am Anfang dieser Entwicklung – Materialien, Lern- und Prüfungsformate sind immer noch vorwiegend analog und weit davon entfernt, das Potential der Digitalität zu nutzen.

Dies mag insofern überraschen, als die Bildungspolitik sich seit Anfang der achtziger Jahre wiederholten Anläufen darum bemüht, Schulen und den Deutschunterricht an die Digitalisierung heranzuführen: zunächst durch das Konzept einer „informationstechnischen Grundbildung“, dann durch den Anschluss der Schulen ans Internet, durch die Einführung einer „Medienbildung in den Schulen“ und zuletzt durch die Initiative „Bildung in der digitalen Welt“ (vgl. Kepser). Dieser postulierten Bedeutung digitaler Bildung steht allerdings ihre halbherzige politische Umsetzung und eine weit verbreitete Skepsis gegen digitales Lesen und Schreiben im Bildungskontext entgegen; digitales Lesen und Schreiben wird als Bedrohung der traditionellen analogen Kulturtechniken wahrgenommen, fokussiert wird auf den vermeintlichen Verlust, weniger auf den potentiellen Gewinn – Medienbildung ist oftmals besonders Medienkritik.

Mit Blick auf das literarische Lesen außerhalb des Unterrichts und das literarische Lernen im Unterricht zeigt sich diese Kluft besonders deutlich: Dem digitalen literarischen Lesen und Schreiben im Netz, wie es sich in zahlreichen Foren und Blogs, digitalen Texten und *Fanfiction* zeigt, steht ein in weiten Teilen vollständig analoger Literaturunterricht gegenüber, der auf das analoge Printbuch setzt, wenn nicht gar angewiesen ist.

Diese Entwicklung mag in der oft noch mangelhaften technischen Ausstattung vieler Schulen, in der noch zu geringen Verbreitung didaktischer Materialien und Konzepte, aber auch in einer kritischen Überzeugung vieler Lehrpersonen und

Eltern gegenüber dem Bildungsgehalt digitaler Medien und Formate begründet liegen: Stichwort ‚digitale Demenz‘. Dabei ist über die tatsächlichen Auswirkungen digitalen Lesens auf die Rezeption zumal im Kontext des Literaturunterrichts noch wenig bekannt. Ob und worin sich das literarische Lesen im digitalen Medium von einem im analogen unterscheidet, ist noch kaum erforscht. Für didaktische Entscheidungen sind Erkenntnisse über die Spezifika digitaler Lektüre aber grundlegend, möchte man an die Stelle einer pauschalen Ablehnung oder Befürwortung eine differenzierte didaktische Bestimmung des Bildungspotentials und eine didaktisch begründete Auswahl für die Erreichung individueller Lernziele setzen. Empirische Forschung tut also Not.

Die vorliegende Arbeit greift dieses Desiderat auf und untersucht grundlegend und kontrastiv die Rezeption von enhanced E-Books mit der Rezeption der analogen Ausgabe. Mit dem Fokus auf das immersive Erleben wird ein Aspekt literarischer Rezeption und eine Voraussetzung literarischen Verstehens ausgewählt, der gegenwärtig besondere Beachtung in der empirischen Literaturwissenschaft, aber auch in der Literaturdidaktik erfährt. Zugleich wird mit diesem Fokus an einem fundamentalen Bildungsziel des Literaturunterrichts festgehalten: ästhetischer Erfahrung. Das enhanced E-Book wird als literarisches Medium ernst genommen und nicht einem instrumentellen Lernziel unterworfen. Dieser unvoreingenommene Blick zeichnet die Arbeit aus und bietet eine medienübergreifende Grundlage für einen kritisch-konstruktiven Diskurs.

Die Studie betrachtet das enhanced E-Book, im Kontrast zur eingeführten analogen Literaturform des Printbuchs, unter den Bedingungen der gegenwärtigen literarischen Praktiken des Umgangs mit ihnen im Rahmen schulischer Literaturvermittlung. Dies ist besonders unter zwei Perspektiven bemerkenswert: Fokussiert wird nicht auf einen revolutionären Moment der Digitalisierung, der alle Rahmenbedingungen auf einen Schlag verändert, sondern auf einen Prozess, in dem sich die Rahmenbedingungen unter dem Einfluss der Digitalisierung sehr wohl verändern, zugleich aber hergebrachte Praktiken weiterlaufen, hergebrachte Strategien literarischen Lernens auf digitale Formate übertragen werden, sich neue Strategien in Auseinandersetzung mit den digitalen Literaturformen zuallererst entwickeln und durchsetzen müssen, um dann schließlich auch wieder auf die

hergebrachten Strategien und Literaturformen rückwirken zu können. Um diesen Prozess beschreibbar zu machen, siedelt die Autorin – zweitens – ihre Studie im realen Handlungsfeld, dem Deutsch- bzw. Literaturunterricht an; durch die parallele Verwendung einer analogen und einer digitalen Literaturform gewinnt der Unterricht zwar einen experimentellen Charakter, es bleibt aber Unterricht – die zu beobachtenden und zu beschreibenden Prozesse werden nicht durch Laborbedingungen kontrolliert und beschränkt. Dies wirkt sich auch auf die Ergebnisse aus, deutlichen zeigen sich in ihnen die soziokulturellen und soziobiografischen Einflüsse, sowohl der Fachunterrichtskultur als auch der Interpretationskulturen: So liegt der Erkenntnisgewinn nicht in der Beschreibung einer eindeutigen, universellen Wirkung des literarischen Lesens in analoger bzw. digitaler Form, sondern in einer differenzierten Beschreibung differenzieller Wirkungen beider Formen auf die literarischen Lesepraktiken.

Dies ist zumal in einer didaktischen Perspektive ausgesprochen erkenntnisreich, in der es zunehmend um inklusiven Unterricht und den Umgang mit Diversität als einer Ressource geht, wenngleich aus den Ergebnissen nicht rezepthaft für den einen oder anderen Umgang mit Literatur im Zeitalter der Digitalisierung plädiert werden kann, wie es oft Ziel einer klassischen Interventionsstudie ist.

Die Studie nimmt an, dass für die immersive Wirkung der enhanced-E-Books die Vertrautheit mit der Nutzung digitaler Medien einen positiven Einfluss darstellt. Ebenso geht sie davon aus, dass eine höhere Lesezeit (außerhalb des Schulkontextes) mit einem höheren immersiven Erleben einhergeht und schließlich, dass die beiden ausgewählten narrativen Texte aufgrund ihrer unterschiedlichen narrativen Machart zu unterschiedlichem immersiven Erleben bei den Schülerinnen und Schülern führen.

Im Ergebnis kann die Autorin zeigen, dass sich im immersiven Erleben durchaus differenzielle Unterschiede zwischen enhanced E-Books und Printtexten beobachten lassen, so können Enhancements etwa die emotionale Immersion deutlich beeinflussen. Zugleich zeigt sich aber auch, dass das Medium an sich nicht den Unterschied ausmacht, dass also sowohl analoge als auch digitale Literaturformen immersives Erleben erlauben. Dies bedeutet auch, dass digitale multimediale Literaturformen selbst immersiv erfasst sein wollen und keinesfalls von sich

aus zu einer bildlichen Vorstellung führen. Die Ergebnisse bestätigen darüber hinaus, dass die Leseinteressiertheit und die Lesezeit sich positiv auf das immersive Erleben auswirken, die gewohnte Mediennutzung hingegen keinen Faktor darstellt. Interessant ist auch die beobachtete Fokussierung auf den Erzähltext, auch in den Gesprächen über die enhanced E-Books: Die Enhancements werden eher als (mitunter störender) Zusatz zum Text verstanden, ähnlich den Untertiteln bei einem Film. Sie werden jedoch nicht als Teil des literarischen ‚Textes‘ aufgefasst. Es wäre zu untersuchen, ob auch dies einer habitualisierten Rezeptionskultur geschuldet ist oder doch auch auf die kognitiven Grenzen multimodaler Aufnahmefähigkeit verweist.

Die Ergebnisse werfen jedoch noch weitere ganz grundsätzliche, weiterführende Fragen auf: Inwieweit verlangen die erwarteten literarischen Praktiken im Unterricht überhaupt ein immersives Erleben? Lassen sich bestimmte Aufgabenstellungen im Sinne der schulischen Erwartungen auch ohne immersives Erleben lösen bzw. verlangen nur bestimmte Aufgabenstellungen immersives Erleben? Aus der Forschung zu mentalen Modellen ist bekannt, dass nicht alle Lese- bzw. Verstehensprozesse eine mentale Modellbildung voraussetzen bzw. dass manche Aufgabenstellungen bzw. Erhebungssituationen die Entwicklung mentaler Modelle zuallererst anstoßen.

Die Studie nimmt sich also nicht bloß einem hochaktuellen literaturdidaktischen Desiderat an, kommt nicht bloß zu anregenden und weiterführenden Einsichten in die Wirkung digitaler Lektüre, sondern rührt auch an grundsätzlichen Fragen literarischen Lernens aus einer neuen Perspektive.

All dies macht die Lektüre dieser Studie so lesenswert und anregend, wofür der Autorin mein Dank gebührt. Allen Leserinnen und Lesern wünsche ich eine anregende Lektüre.

Göttingen, im April 2019

Christoph Bräuer

## Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Graduiertenkolleg *Literatur und Literaturvermittlung im Zeitalter der Digitalisierung* an der Georg-August-Universität Göttingen. Thematisch widmet sie sich der schulischen Literaturvermittlung und bezieht sowohl eine fachdidaktische als auch literaturwissenschaftliche Perspektive mit ein. Diese verschiedenen Perspektiven waren für mich überaus gewinnbringend und haben mich den ein oder anderen Sachverhalt aus einem anderen Blickwinkel betrachten lassen. Des Weiteren nimmt die Arbeit die Forderung ernst, sich mit der Digitalisierung im Rahmen von Schule, hier im Speziellen dem Deutschunterricht, auseinanderzusetzen. So ist deutlich zu erkennen, wie wichtig ich die Verzahnung von Forschung und Unterricht halte. Neben der Rückmeldung der Lehrkräfte der teilnehmenden Klassen war auch der Blick anderer Disziplinen und Fachrichtungen für mich hilfreich. So hat der Austausch im Kolleg, auf Tagungen oder in Kolloquien das Vorankommen der Arbeit maßgeblich beeinflusst. Deshalb möchte ich an dieser Stelle allen danken, die in direkter oder indirekter Weise dazu beigetragen haben, dass die Arbeit einen erfolgreichen Abschluss gefunden hat.

Zunächst gilt mein Dank der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die finanzielle Förderung.

Des Weiteren möchte ich meinen Dank an das *YLAB – Geisteswissenschaftliches Schülerlabor*, namentlich an Dr. Gilbert Hess, aussprechen. Herr Hess bot mir mit dem *YLAB* einen Raum, um meine Studie durchzuführen und durch die Vernetzung zu Schulen die Möglichkeit, Teilnehmende zu gewinnen.

Vor allem aber ist all jenen zu danken, die mir während der Promotionszeit mit ihrer Hilfe, ihrer Kritik und ihren Aufmunterungen beiseite gestanden haben. So danke ich in erster Linie meinen Doktorvätern Prof. Dr. Gerhard Lauer und Prof. Dr. Christoph Bräuer für die Begleitung der Arbeit von Beginn an und die stetige Unterstützung. Die konstruktiven Anmerkungen und Ermutigungen haben wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Vielen herzlichen Dank! Zudem gilt mein Dank Prof. Dr. Carola Surkamp für ihr engagiertes Mitwirken in der Prüfungskommission.

Besonders wichtig während der Promotion waren für mich meine Kolleginnen und Kollegen. Für die hilfreichen und interessanten Gespräche danke ich vor allem Sebastian Böck, Christian Dinger, Nicole Gabriel, Bogna Kazur, Lena Lang, Kai Matuszkiewicz, Franziska Weidle und Anna-Christine Zapf. Besonders danke ich meinem Büropartner Julian Ingelmann. Durch dich hatte ich immer einen Ansprechpartner und du hast mir auch dann geholfen, wenn du selbst viel zu tun hattest. Des Weiteren gilt mein Dank den studentischen Hilfskräften des Kollegs. Ohne euch hätte ich die Auswertung der Daten nicht hätte bewältigen können.

Schließlich danke ich meiner Familie und meinen Freunden, die mich über die Zeit begleitet und alle Höhen und Tiefen mit mir durchgestanden haben. Besonderer Dank gilt meiner Mutter, Bettina Lange, die mich seit jeher unterstützt und gefördert hat. Du bist großartig und ich danke dir!

Hannover, im April 2019

Stefanie Lange

# **Inhaltsverzeichnis**

**Abbildungsverzeichnis** **XV**

**Tabellenverzeichnis** **XVII**

**1 Einleitung** **1**

**1.1 Enhanced E-Books und digitales Lesen im öffentlichen Diskurs** **2**

**1.2 Ästhetisches Erleben im empirischen Forschungsfeld** **6**

**1.3 Fragestellung und methodisches Vorgehen** **8**

**1.4 Zielsetzung und Verortung im Forschungsdiskurs** **10**

**1.5 Zentrale Begriffe: Medium, Modalität, Code** **11**

**2 Literarisches Lesen** **17**

**2.1 Literarisches Lesen in diachroner Perspektive** **18**

2.1.1 Lesen und Mediennutzung im Zeitalter der Digitalisierung 18

2.1.2 Digitale Rezeption im didaktischen Kontext 23

**2.2 Literarisches Lesen in synchroner Perspektive** **30**

2.2.1 Literarisches Lesen im Deutschunterricht 30

2.2.2 Literarisches Lesen in den Bildungsstandards 32

2.2.3 Leseverstehen 34

2.2.4 Ästhetische Erfahrung und deutschdidaktische Lesemodelle 40

**2.3 Immersion** **54**

2.3.1 Überblick 54

2.3.2 Forschungsstand 59

2.3.3 Verwandte Konzepte 63

2.3.3.1 Involvement 63

2.3.3.2 Präsenz 66

2.3.3.3 Flow 68

2.3.3.4 Transportation 69

2.3.4. Einflussfaktoren auf das immersive Erleben 76

2.3.4.1 Emotionen 78

---

2.3.4.2 Empathie	81
2.3.4.3 Spannung	83
2.3.4.4 Aufmerksamkeit	90
2.3.4.5 Verstehen	92
2.3.4.6 Interessiertheit	93
2.3.5 Immersion aus fachdidaktischer Perspektive	94
<b>3 Enhanced E-Books</b>	<b>99</b>
3.1 Art, Aufbereitung und Genre von enhanced E-Books	101
3.2 Forschungsstand	109
3.3 Die Stellung von enhanced E-Books auf dem deutschen Buchmarkt	111
3.4 Enhanced E-Books im didaktischen Kontext	114
<b>4 Die empirische Studie</b>	<b>117</b>
4.1 Hypothesen	117
4.2 Untersuchungsgruppe, technische Geräte und räumliche Situation	121
4.3 Literaturauswahl	122
4.3.1 Kriterien	123
4.3.2 Arthur Conan Doyle: <i>Sherlock Holmes und der Bund der Rothaarigen</i>	125
4.3.3 Edgar Allan Poe: <i>Der schwarze Kater</i>	130
4.4 Untersuchungsdesign	133
4.5 Methoden	136
4.5.1 Schriftlicher Erhebungsteil	136
4.5.1.1 Fragebogen Transportation into narrative worlds	137
4.5.1.2 Offene Aufgaben	139
4.5.1.3 Halboffene Aufgaben	146
4.5.2 Das literarische Gespräch	155
4.5.2.1 Besonderheit enhanced E-Book	160
4.5.2.2 Auswertung	162
4.5.3 Fragebogen zu Persönlichkeitsmerkmalen	168

---

<b>5 Ergebnisse</b>	<b>171</b>
<b>5.1 Stichprobe</b>	<b>171</b>
<b>5.2 Schriftlicher Erhebungsteil</b>	<b>175</b>
5.2.1 Fragebogen <i>Transportation into narrative worlds</i>	177
5.2.2 Offene Aufgaben	183
5.2.2.1 Aufgabe 1	183
5.2.2.2 Aufgabe 2	209
5.2.3 Halboffene Aufgaben	227
5.2.4 Einflussfaktoren	236
5.2.5 Zusammenfassung des schriftlichen Erhebungsteils	240
<b>5.3 Das literarische Gespräch</b>	<b>243</b>
5.3.1 Übersicht über die Code-Häufigkeiten	247
5.3.2 Medialität im Gespräch	248
5.3.2.1 Allgemeine Wahrnehmung und verschiedene Lesertypen	248
5.3.2.2 Gesprächsanalyse zur Medialität	251
5.3.2.3 Der Umgang mit dem Medium	257
5.3.3 Gesprächsanalyse zu den Faktoren des immersiven Erlebens	258
5.3.3.1 Emotionen	258
5.3.3.2 Empathie	260
5.3.3.3 Hineinversetzen	261
5.3.3.4 Spannung	262
5.3.3.5 Verstehen	268
5.3.3.6 Interessiertheit	270
5.3.3.7 Aufmerksamkeit/Konzentration	271
5.3.3.8 Zusammenfassung der Aspekte des immersiven Erlebens	272
5.3.4 Direkte Anschlüsse in der Kommunikation	273
<b>6 Diskussion</b>	<b>277</b>
<b>6.1 Fragebogen</b>	<b>277</b>
<b>6.2 Offene Aufgaben</b>	<b>280</b>
<b>6.3 Halboffene Aufgaben</b>	<b>288</b>
<b>6.4 Das literarische Gespräch</b>	<b>293</b>

---

<b>6.5 Gesamte Betrachtung</b>	<b>305</b>
<b>6.6 Methodische Diskussion und Reflektion</b>	<b>314</b>
6.6.1 Das Erhebungsmaterial und -design	314
6.6.2 Die Erhebungssituation	316
6.6.3 Der Gegenstand	317
<b>7 Schluss</b>	<b>319</b>
<b>7.1 Fragebogen</b>	<b>319</b>
<b>7.2 Offene Aufgaben</b>	<b>320</b>
<b>7.3 Halboffene Aufgaben</b>	<b>321</b>
<b>7.4 Das literarische Gespräch</b>	<b>323</b>
<b>7.5 Fazit und Ausblick</b>	<b>325</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>331</b>
<b>Anhang</b>	<b>347</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bedingungskontext und Struktur der Lesekompetenz	39
Abbildung 2: Modell zur Rezeptionshaltung von Winkler	51
Abbildung 3: Übersicht der Konzepte	56
Abbildung 4: Kategorisierung der Enhancements	102
Abbildung 5: Beispielseiten aus <i>iPoe2. The Black Cat</i> .	107
Abbildung 6: Startseite der App	126
Abbildung 7: Erste Seite der Geschichte	128
Abbildung 8: Startseite der App	131
Abbildung 9: Erste Seite der Geschichte	132
Abbildung 10: Überblick über den Erhebungsablauf	134
Abbildung 11: Möglichkeiten des Erhebungsdurchlaufs	135
Abbildung 12: Darstellung von Wilson im E-Book	150
Abbildung 13: Ebenen der Beschreibung	161
Abbildung 14: Mittelwerte der Items zusammengefasst	178
Abbildung 15: Über den Bildschirm laufende Kakerlake	250

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Kategoriensystem zur Auswertung von Aufgabe 1	142
Tabelle 2: Codesystem für Aspekte des immersiven Erlebens	163
Tabelle 3: Codesystem für mediale Aspekte	166
Tabelle 4: Art der möglichen Anschlüsse	167
Tabelle 5: Aufteilung der Probanden nach Schule und Jahrgangsstufe	171
Tabelle 6: Aussagen über das Lesen von E-Books	174
Tabelle 7: Gelesene Seiten	176
Tabelle 8: Mittelwerte der einzelnen Items unterteilt nach Geschichte und Medium	179
Tabelle 9: Anzahl der im Mittel geschriebenen Wörter bei Schreibaufgabe 1	183
Tabelle 10: Erzählperspektive bei G1	185
Tabelle 11: Erzählperspektive bei G2	185
Tabelle 12: Tempus bei G1	186
Tabelle 13: Tempus bei G2	186
Tabelle 14: Handlungslogik bei G1	188
Tabelle 15: Handlungslogik bei G2	188
Tabelle 16: Verwendung wörtlicher Rede bei G2	189
Tabelle 17: Gesamtwerte zu formalen Aspekten	190
Tabelle 18: Mittelwerte der verwendeten Emotionswörter bei G1	193
Tabelle 19: Nennungen konkreter Handlungen Bei G1	196
Tabelle 20: Nennungen konkreter Orte bei G1	197
Tabelle 21: Verwendung charakteristischer Wörter aus dem Ausgangstext bei G1	198
Tabelle 22: Mittelwerte der Kriterien zu G1	199
Tabelle 23: Mittelwerte der verwendeten Emotionswörter bei G2	201
Tabelle 24: Prozentualer Anteil der auftretenden Figuren in G2	202
Tabelle 25: Nennungen konkreter Handlungen bei G2	203
Tabelle 26: Nennungen konkreter Orte bei G2	204
Tabelle 27: Mittelwerte der inhaltlichen Kriterien zu G2	205
Tabelle 28: Häufigkeiten bestimmter Wortgruppen bei G1	212

Tabelle 29: Häufigkeiten bestimmter Wortgruppen bei G2	220
Tabelle 30: Häufigkeiten der Nennungen negativer Eigenschaften	227
Tabelle 31: Häufigkeiten der Nennungen positiver Eigenschaften	228
Tabelle 32: Häufigkeiten der Nennungen zu Wilsons Aussehen	229
Tabelle 33: Häufigkeiten der genannten Zeiträume	231
Tabelle 34: Häufigkeiten der genannten Jahreszeiten	232
Tabelle 35: Angaben zum Erzähler zu G1	232
Tabelle 36: Angaben zum Erzähler zu G2	233
Tabelle 37: Häufigkeiten der genannten Gründe zu G1	234
Tabelle 38: Übersicht über die relativen Häufigkeiten der Aufgabenbearbeitungen	240
Tabelle 39: Mittelwerte der Aufgaben 4, 6 und 7 zusammengefasst	242
Tabelle 40: Angaben zu den Gesprächsgruppen	244
Tabelle 41: Codehäufigkeiten unterteilt nach Medium	247
Tabelle 42: Anzahl der Äußerungen zu den medialen Aspekten	253
Tabelle 43: Anzahl emotionaler Äußerungen	258
Tabelle 44: Anzahl der Äußerungen zur Spannung	262
Tabelle 45: Genannte Begründungen zum Erleben von Spannung	263
Tabelle 46: Genannte Begründungen zum Erleben von Langeweile	265
Tabelle 47: Anzahl der Äußerungen zum Verstehen	268
Tabelle 48: Anzahl der Äußerungen zu Aufmerksamkeit/Konzentration	271
Tabelle 49: Direkte Anschlüsse nach Medium unterteilt	274
Tabelle 50: Direkte Anschlüsse nach Gruppen aufgeteilt	274



# 1 Einleitung

Moderatorin: Wenn ihr jetzt die Geschichte weiterlesen würdet, wäre euch das egal, ob ihr die mit dem Tablet oder als Buch weiterlest?

Schülerin 1: Also ich habe da jetzt nicht so den Unterschied gemerkt. [...]

Schüler 2: Ich würde eher auf dem Tablet weiterlesen wollen. [...]

Schüler 3: Also ich glaube, ich hätte im Buch lieber weitergelesen. [...]

In diesem Ausschnitt aus einem Gespräch, das im Rahmen dieser Arbeit mit einer Schülergruppe (8. Klasse) geführt wurde, wird gefragt, welches Medium die Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> zum Lesen bevorzugen: das enhanced E-Book oder das Printbuch? Wenig verwunderlich erscheint vielleicht, dass es bei drei Antworten drei verschiedene Meinungen gibt. Und vielleicht erscheint das zunächst auch einmal banal, geht es hier doch um persönliche Lesepräferenzen von einer Schülerin und zwei Schülern. Doch diese Auffassungen zum digitalen Lesen lassen sich leicht auf eine höhere Ebene heben und spiegeln die Positionen in einem Diskurs wider, in dem über das Lesen mit digitalen Medien diskutiert wird, in dem gefragt wird, welchen Mehrwert diese bieten, in dem die tolle, neue Leseerfahrung betont wird und in dem von einigen am traditionellen Printbuch festgehalten wird. Das enhanced E-Book ist ein Gegenstand dieses Diskurses. Es zeichnet sich durch ein multimediales Leseerleben aus und geht mit seinen Anreicherungen wie Bewegtbildern und Vertonungen über den bloßen Text hinaus. Damit verbunden ist eine Veränderung des Lesens. Oftmals kann jedoch nicht genau benannt werden, wie diese Veränderung charakterisiert ist und so ist es nur folgerichtig zu fragen und zu erforschen: Wie unterscheidet sich das Leseerleben bei der Rezeption von enhanced E-Books zu der von Printliteratur?

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird das generische Maskulinum verwendet. Dieses meint immer die männliche und weibliche Form. Dieser Gebrauch erfolgt vor allem aus Gründen der Lesbarkeit, gerade wenn es um Gruppenbezeichnungen wie *Printleser* und *Digitalleser* geht. Bei der Nennung einzelner Personen wird stets das jeweilige Geschlecht angegeben.

## 1.1 Enhanced E-Books und digitales Lesen im öffentlichen Diskurs

Aber was genau macht den Gegenstand enhanced E-Book eigentlich spannend und für die Forschung interessant? Hierfür möchte ich zunächst einmal einen Blick auf die öffentlich geführte Debatte richten, an der sich unterschiedlichste Personengruppen (Lehrende, Eltern, etc.) beteiligen. Obwohl die Entwicklungsgeschichte von enhanced E-Books nur einige Jahre zurückreicht, hat sich diese neue Art von Literatur auf dem Buchmarkt etabliert. Sie ist nun seit 2010 Teil der Medienlandschaft und verzeichnet beispielsweise für den Sektor der Kinderliteratur eine enorme Entwicklung. Oder wie es in einem Blog formuliert wird: „Auch wenn in den abgehobenen Literatur-Zirkeln noch über den Sinn des E-Books gestritten wird, so ist es eigentlich schon Schnee von gestern. Im Moment scheint das Enhanced E-Book en vogue.“<sup>2</sup> Allerdings schwingt hier der Subtext mit, dass es sich um eine Modeerscheinung handelt – und die verschwinden ja bekanntlich recht schnell wieder. Positiver wertend äußert sich Bläsi:

Enhanced (fiction) e-books are currently among the most important types of digital forms of books—and they should definitely be immediate subjects of literary studies, since they do have features that cannot be seen just in analogy to possibly connected printed products.<sup>3</sup>

Abgesehen davon, dass ich der Forderung, enhanced E-Books wissenschaftlich zu untersuchen, sofort zustimme, zeigen die beiden Zitate Folgendes: Persönliche Urteile und Wertungen spielen bei der Auseinandersetzung mit dem enhanced E-Book, seiner Entwicklungsprognose und seiner Funktion eine Rolle. Und die wachsende Popularität bringt ein größeres öffentliches Interesse mit sich. Die Meinungen über multimedial angereicherte Literatur gehen dabei auseinander und reichen von schädlich über revolutionär bis sensationell. Besonders Verfechter des klassischen Printbuches und der Feuilletonliteratur sehen in enhanced E-Books eine Bedrohung für die Qualität von Literatur und können mit den neuwertigen Eigenschaften nur wenig anfangen. Eltern und Pädagogen sind besorgt, dass

---

<sup>2</sup> Beisswenger, Kai: E-Book: Was uns bis zum Jahr 2020 erwartet – literaturcafe.de. [http://www.literaturcafe.de/e-book-was-uns-bis-zum-jahr-2020-erwartet/?utm\\_source=wysija&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=newsletter150304](http://www.literaturcafe.de/e-book-was-uns-bis-zum-jahr-2020-erwartet/?utm_source=wysija&utm_medium=email&utm_campaign=newsletter150304) (12.5.2018).

<sup>3</sup> Bläsi, Christoph: Do Digitally Induced Transformations of the Book Media System Establish a ‚New Literature‘, Require a ‚New Literary Scholarship‘? A Book / Media Studies View. In: Proceedings of the Seminar Book—Material—Text of the 20th Congress of the International Comparative Literature Association (2017). S. 67–78, S. 75.

Lesemotivation und -kompetenz von Kindern und Jugendlichen durch die Nutzung digitaler Angebote leidet.<sup>4</sup> Es wird aber auch anders argumentiert, indem enhanced E-Books im Gegensatz zu text-only-Books als passender zu unserer heutigen Medienumgebung angesehen werden. In alltäglichen Situationen ist das Lesen häufig von Multimedialität geprägt. Die Welt wird zunehmend digitaler und Smartphones, Computer oder Tablets sind kaum mehr aus der Lebenswirklichkeit wegzudenken. Verbunden damit prägt vor allem das Internet mit seinen vielfältigen Funktionen sowohl das Privat- als auch das Arbeitsleben. Es fordert durch seine Bilder, Videos, Links, etc. eine multimodale Rezeption. Aber auch im analogen Bereich tritt häufig eine Kombination aus Text und Bild auf, sei es in der Werbung, in Zeitschriften oder in Schulbüchern. Ein Konsum von singulärer Medialität sei demzufolge laut Ehmig und Heymann beschränkt und dennoch werde viel gelesen, auch wenn Aktivitäten wie z. B. das Lesen beim Computerspielen von Kindern und Jugendlichen oft nicht als solches wahrgenommen werden.<sup>5</sup> So stellt die Verarbeitung visueller und auditiver Faktoren besonders für die sogenannten *Digital Natives*<sup>6</sup> ein antrainiertes und nach Ziefle „hoch überlerntes“<sup>7</sup> Verhalten dar. Es haben sich folglich mit den digitalen Medien andere Formen und Funktionen des Lesens herausgebildet: Neben der Recherche mittels Suchmaschinen oder allgemein dem Surfen im Internet werden Nachrichten (E-Mail, WhatsApp) und Beiträge auf Blogs oder den sozialen Netzwerken gelesen. „Mit Blick auf die Vielfalt dieser Aktivitäten kann man feststellen, dass bei der Nutzung elektronischer Medien sehr häufig und intensiv gelesen wird – auch wenn diese Aktivitäten selten als Lesevorgänge bewusst werden.“<sup>8</sup>

---

<sup>4</sup> Vgl. Ehmig, Simone C. u. Lukas Heymann: Die Zukunft des Lesens. In: Literatur und Digitalisierung. Hrsg. von Christine Grond-Rigler. Berlin: de Gruyter 2012. S. 251–264, S. 256.

<sup>5</sup> Vgl. ebd., S. 255.

<sup>6</sup> Zur Erläuterung und Problematik der Bezeichnung *Digital Native* siehe Kapitel 3.1.

<sup>7</sup> Ziefle, Martina: Lesen an digitalen Medien. In: Literatur und Digitalisierung. Hrsg. von Christine Grond-Rigler. Berlin: de Gruyter 2012. S. 224–250, S. 225.

<sup>8</sup> Ehmig, Simone C.: Zukunft des Lesens - Fragen und Herausforderung. In: Zukunft des Lesens. Was bedeuten Generationswechsel, demografischer und technischer Wandel für das Lesen und den Lesebegriff? ; Ergebnisse einer Tagung der Stiftung Lesen. Hrsg. von Jörg F. Maas. Mainz: Stiftung Lesen 2013. S. 9–14, S. 11.

Bezieht man die schulische Lesevermittlung und den Literaturunterricht in die Diskussion mit ein, wird diese vor allem insofern komplizierter, dass unter anderem die Fragen aufkommen: Was soll Literaturunterricht leisten? Soll oder muss er aktuelle mediale Veränderungen aufgreifen? In die Schule findet die Vielfalt des Lesens jedoch nur selten Einzug und häufig folgt der Literaturunterricht einem mehr oder weniger bewährten Schema:

Wenn ‚deutsche Literatur‘ auf dem schulischen Lehrplan steht, dann heißt das zumeist, Goethes *Werther* oder Kafkas *Verwandlung*, Frischs *Homo Faber* oder (heute) Herrndorfs *Tschick* lesen zu lassen. Literatur, so wird vermittelt, ist eine in Bücher gegossene kulturelle Praktik, die sich über die Jahrhunderte nur wenig verändert hat. Um wichtige Werke der Literaturgeschichte zu behandeln, ist dies sicher ein bewährter Ansatz. Er führt jedoch nicht zu einem Verständnis dessen, was Literatur heute ist: ein extrem vielfältiges, dynamisches Ensemble unterschiedlicher medialer Formate und Kommunikationsformen, eine lebendige Praktik, die weit über gedruckte Einzelwerke und vom Feuilleton wahrgenommene Autoren hinausgeht und Teil der aktuellen Partizipationskultur ist.<sup>9</sup>

Das Zitat zeigt, wie wichtig es ist, digitale Medien nicht aus reinem Selbstzweck im Unterricht zu nutzen, sondern sie als Teil der kulturellen Gegenwart zu begreifen und sie als eine Form des Geschichtenerzählens wahrzunehmen. Es geht weniger darum, den Literaturunterricht ausschließlich mit digitalen Formaten gestalten zu wollen, als vielmehr darum, aktuelle Entwicklungen ernst zu nehmen und Veränderungen zuzulassen, die über bewährte Werke und Lesestrategien hinausgehen. Damit dies gelingt, muss jedoch das System Schule dafür sorgen, dass eine Lernkultur geschaffen wird, die Lehrkräften die Angst nimmt, sich den digitalen Möglichkeiten zuzuwenden.<sup>10</sup>

Provozierend in Bezug auf die Gegenstände und die Methoden des Unterrichts äußert sich Wampfler: „Die Schule schafft künstliche Arbeitsumgebungen. Das nennt sie Didaktik: Lernprozesse zu vereinfachen, zu gliedern, zu gestalten. Dabei werden echtes Interesse wie auch echtes Lernen entwertet.“<sup>11</sup> Er wirft der

<sup>9</sup> Winko, Simone: Literatur und Literaturwissenschaft im digitalen Zeitalter. Ein Überblick. In: Digitale Literatur und elektronisches Lesen. Hrsg. von Michael Staiger. Seelze: Friedrich 2016. S. 2–13, S. 2.

<sup>10</sup> Gailberger, Steffen: In einer digitalisierten Gesellschaft. Auslotungen zwischen Hysterie und Empirie, Didaktik und Methodik – Einleitung in den Band. In: Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen. Hrsg. von Steffen Gailberger u. Frauke Wietzke. Basel: Beltz 2018. S. 7–60. S. 25.

<sup>11</sup> Wampfler, Philippe: Neue Medien führen zu neuem Lernen. In: Bildung Schweiz 11a (2014). S. 14–18, S. 15.

Schule Realitätsferne vor und bezieht dies auch auf den fehlenden Einsatz digitaler Medien. Als Teil der Lebenswelt der Lernenden führe deren kategorischer Ausschluss aus dem Unterricht zu den benannten künstlichen Arbeitsumgebungen. In seinem Duktus verbleibend bemerkt Wampfler weiter: „Digitale Literatur und damit Computerspiele liegen außerhalb der Filterblase schulischer Bildung. Sie haben im System Schule keinen Wert.“<sup>12</sup> Mit seiner Einstellung gegen einen ausschließlich printmedial geprägten Unterricht und somit seiner positiven Auffassung von neuen Medien dürfte er wohl als Gegenpol von Spitzer gelten, der digitale Geräte am liebsten ganz aus der Welt von Kindern und Jugendlichen verbannen würde.<sup>13</sup> Und nicht selten wird in der Bildungslandschaft auf eines der zentral erscheinenden Probleme verwiesen: das Ablenkungspotenzial. So titelt beispielsweise *Zeit online*: „Tablet-PCs. Der Neue im Klassenzimmer [...] Doch wie sinnvoll ist das?“<sup>14</sup> Der Artikel führt an, dass Spiele, YouTube und soziale Netzwerke vom eigentlichen Unterricht ablenken und auch in den Pausen eine bedeutende Rolle spielen. Es zeigt sich: Digitales Lernen polarisiert. Diskussionen werden häufig auf emotionaler Ebene ausgetragen und nicht selten meint der gebildete Erwachsene zu wissen, was gut oder schlecht für die Heranwachsenden ist. Und so machen die Ausführungen zu den Positionen, sowohl das Lesen allgemein als auch den Deutschunterricht betreffend, deutlich, dass gesellschaftliche Diskussionen auf einer stark normativen Ebene geführt werden. Was in der dargestellten Debatte jedoch fehlt, sind über persönliche Urteile hinausgehende wissenschaftliche Erkenntnisse. Und genau hier liegt das Problem: Subjektive Urteile geben wenig Aufschluss über die Potentiale (und natürlich auch Risiken) von digitalen Medien im Allgemeinen, aber auch von spezifischen Nutzungsweisen. Im Bereich der

---

<sup>12</sup> Wampfler, Philippe: Deutsdidaktik und digitale Literatur. In: Digitale Kontexte. Literatur und Computerspiel in der Gesellschaft der Gegenwart. Hrsg. von Maren Conrad, Theresa Schmidtke u. Martin Stobbe. Sonderausgabe von Textpraxis. Digital Journal for Philology (2017) H. 2, S. 5.

<sup>13</sup> Die Theorien von Manfred Spitzer werden aus wissenschaftlicher Perspektive recht kritisch gesehen. Vgl. Heinemann, Torsten: Populäre Wissenschaft – Hirnforschung zwischen Labor und Talkshow. Göttingen: Wallstein Verl. 2012, S. 110, 144.

<sup>14</sup> Wege, Barbara: Tablet PCs. Der Neue im Klassenzimmer. Auch in Deutschland werden immer mehr Tablet-PCs im Unterricht eingesetzt. Doch wie sinnvoll ist das? In: DIE ZEIT. Nr. 30/2013. <https://www.zeit.de/2013/30/digitaler-unterricht-tablet-pcs>.

(digitalen) Leseforschung gibt es erst wenige Studien und nur langsam werden Erkenntnisse über digitale Leseprozesse gewonnen.

## 1.2 Ästhetisches Erleben im empirischen Forschungsfeld

Fokussiert man sich zudem auf das ästhetische Erleben, blickt man auf ein weitgehend unerforschtes Feld (vor allem im empirischen Bereich). Aber gerade der ästhetischen Erfahrung bei der Rezeption von Medieninhalten sollte im wissenschaftlich-empirischen Kontext mehr Beachtung geschenkt werden. Neben der Gewinnung neuer Erkenntnisse kann zudem die Bedeutung des Ästhetischen und damit zusammenhängend die Bedeutsamkeit von Lesefreude/-motivation gestärkt werden. So ist es möglich, Lesen im Schulkontext nicht als rein analytische Fähigkeit zu betrachten. Für ein „Mitgehen“ und „Sich-Einlassen“ beim Lesen spricht sich beispielsweise Zabka aus, der einige relevante Faktoren des ästhetischen Erlebens benennt:

Das Mitgehen mit narrativen und dramatischen Texten in den Medien *Schrift*, *Film* und *Theater*, die Einfühlung in Figuren, das Einlassen auf Spannung, Neugierde, Irritation, Überraschung, Witz, Erschrecken, Abscheu; Das Mitempfinden von Sprachrhythmus, die Öffnung für die Musikalität des Sprachklangs – solchen ästhetischen Wirkungen muss sich jemand erst einmal aussetzen und öffnen, will er oder sie die Gegenstände analysieren und interpretieren.<sup>15</sup>

Neben der Nennung von Empathie, Spannung und Emotionen ist auch sein Verweis auf eine mediale Vielfalt interessant. Ästhetisches Erleben ist weder an ein bestimmtes Medium noch an eine bestimmte Textform gebunden. Jedoch eröffnet ein Medium einen bestimmten Raum, der durch seine Beschaffenheit eine gewisse ästhetische Wahrnehmung ermöglicht und andere ausschließt bzw. eher unwahrscheinlich macht. Musikalität bei einem narrativen Printtext zu empfinden, ist schwierig, wohingegen sie als zentrales ästhetisches Moment in der Oper wirkt.

Wie zentral ästhetische Wahrnehmung für das Lesen ist, konnten beispielsweise Garbe und Winkler auf theoretischer Ebene zeigen. Auch machten sie dabei jeweils die Verbindung zu einer analytischen Auseinandersetzung mit dem Text

---

<sup>15</sup> Zabka, Thomas: Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: Didaktik Deutsch 20 (2015) H. 38. S. 136–150, S. 137.

deutlich.<sup>16</sup> Dass das Forschungsfeld, besonders zur Überprüfung ästhetischen Erlebens, recht klein ist, ist weniger Ausdruck von dessen Unbedeutsamkeit, vielmehr zeigt es die Schwierigkeit der empirischen Modellierung an. Wie lässt sich eine persönliche ästhetische Wahrnehmung messen? Wie können Aussagen über das Potential zum immersiven Erleben beim Lesen getroffen werden – gerade im Hinblick auf neue Medien? Das umfassende Verständnis von Lesen mit Einbezug der ästhetischen Dimension bringt folglich größere Schwierigkeiten in der empirischen Operationalisierung mit sich als beispielsweise die Überprüfung der Lesekompetenz im Rahmen von PISA. Groeben stellt jedoch deutlich heraus, dass eine theoretische Konzeptualisierung nicht „nach dem Prinzip verfahren [sollte], dass nur das als Problem akzeptiert wird, wofür es bereits Lösungswege gibt.“<sup>17</sup> Vielmehr sollte hinterfragt werden, welche Teilkompetenzen und Lesefähigkeiten als sinnvoll erachtet werden in Bezug auf übergeordnete Ziele des Literaturunterrichts. Als ein bzw. für Groeben das (oberste) Ziel ließe sich das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt anführen.<sup>18</sup> Winkler merkt zudem an, dass „die Literaturdidaktik sich nicht auf Dauer damit begnügen [kann], zentrale Prozesse literarischen Lernens stets nur einzufordern, ohne sie genauer nachvollziehbar zu machen. Wir brauchen belastbare Erkenntnisse darüber, wie sich erwünschte Lernprozesse anstoßen lassen.“<sup>19</sup>

Eine Studie, die sich mit Involviertheit und der empirischen Modellierung befasst, ist die von Steinhauer. Sie stellt einen Zusammenhang zwischen

---

<sup>16</sup> Garbe, Christine: „Kein endgültiges Wort“. Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs im Diskurs der aktuellen Literaturdidaktik. In: Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Hrsg. von Marcus Steinbrenner, Johannes Mayer et al. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2014. S. 67–97.

Winkler, Iris: „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung (2015) H. 2. S. 155–168.

<sup>17</sup> Groeben, Norbert: Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Hrsg. von Norbert Groeben u. Bettina Hurrelmann. Weinheim: Juventa-Verl. 2014. S. 11–35, S. 15.

<sup>18</sup> Vgl. ebd.

<sup>19</sup> Winkler, Iris: „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“, S. 156.

Involviertheit und literarästhetischer Urteilskompetenz fest (LUK) ( $r=0,45$ ).<sup>20</sup> Der Grad der Involvierung in einen Text (also das immersive Erleben) lässt sich folglich in einem Posttest (bei Steinhauer schriftliche Aufgaben zur LUK) sichtbar machen. Für die vorliegende Arbeit ist der ebenfalls posthoc eingesetzte Fragebogen von Green und Brock *Transportation into narrative worlds* und die damit verbundene Forschung von großer Bedeutung.<sup>21</sup> Die beiden entwickelten ein Design, das es möglich macht, immersives Erleben (konkret benannt Transportation) durch Items mit einer siebenstufigen Likert-Skala zu erfassen. Diese sind so konzipiert, dass sie sich auf verschiedene Geschichten und alle narrativen Formen übertragen lassen.

### 1.3 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Um nun aber eine umfassende empirische Überprüfung möglich zu machen, bedarf es der Konkretisierung und Modellierung eines theoretischen Konstrukts. Ein einheitliches und spezifisches Konzept zum ästhetischen Erleben besteht nicht bzw. umfasst so viele Komponenten, dass eine Empirisierung unmöglich scheint. Demnach werde ich mich auf einen spezifischen Aspekt des ästhetischen Erlebens konzentrieren: die Immersion. Aufgefasst als ein versunkenenes Lesen, das durch ein Hineinversetzen und Hineingezogenwerden in eine Geschichte gekennzeichnet ist, ist Immersion als ein spezifischer Aspekt ästhetischer Erfahrung zu verstehen. Durch die Fokussierung auf dieses Konstrukt wird eine empirische Überprüfung möglich: Das immersive Erleben kann mittels einer Lesestudie gemessen werden. Es bleibt die Frage, welche digitale Literatur sich eignet, um Aussagen über Immersion zu treffen. Da ein Vergleich zwischen dem Print- und dem Digitalmedium angestrebt wird, ist es notwendig, auf Literatur zurückzugreifen, die in beiden medialen Formen besteht. Eine digitale Literaturform ist das enhanced E-Book. Oftmals entsteht diese multimediale Literatur als Adaption eines Printbuches, sodass sie sich für die vorliegende Studie eignet. Die Ergeb-

---

<sup>20</sup> Vgl. Steinhauer, Lydia: Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literarästhetischer Urteilskompetenz. Freiburg, Br.: Fillibach-Verl. 2010, S. 191.

<sup>21</sup> Green, Melanie C. u. Timothy C. Brock: The Role of Transportation in the Persuasiveness of Public Narratives. In: Journal of Personality and Social Psychology 79 (2000) H. 5. S. 701–721.

nisse der Studie können zur Diskussion um digitale Lesemedien beitragen und helfen einen objektiveren Blick einzunehmen.

Es wird also die Frage aufgeworfen, wie sich das literarische Lesen von enhanced E-Books von dem von Printliteratur unterscheidet. Um Aussagekraft und Relevanz zu besitzen, muss die empirische Studie nicht nur den Gütekriterien der Forschung genügen, sondern auch dem deutschdidaktischen Diskurs Rechnung tragen. Dabei ist es bei fachdidaktischen Untersuchungssettings schwierig, „die untersuchten Schreib-, Lese- und Verstehensprozesse rein deskriptiv darzustellen.“<sup>22</sup> Alleine die Fokussierung auf bestimmte Aspekte und die Wahl bestimmter Methoden ist von gewissen Annahmen zum Deutschunterricht geleitet und besitzt somit eine normative Dimension. Die Auseinandersetzung mit der Zielrichtung kann jedoch als Brücke dienen. Wechselseitige Reflexionen werden möglich, wenn Debatten über die Ziele des Deutschunterrichts an empirische Studien zurückgebunden werden.<sup>23</sup> Diese liefern Erkenntnisse z. B. über Rezeptionsprozesse, wie hier konkret über immersives Erleben.

Um die Frage nach Unterschieden im immersiven Erleben beantworten zu können, wurden Ende 2015/Anfang 2016 fünf Gymnasial-Klassen (Jahrgang 8-10) an zwei zeitnah aufeinander folgenden Terminen je eine Geschichte (*Der schwarze Kater* von Edgar Allan Poe und *Sherlock Holmes und der Bund der Rothaarigen* von Arthur Conan Doyle) als enhanced E-Book- und als rein textbasierte Printversion vorgelegt. Die Erhebung mit insgesamt 99 Teilnehmenden fand im Rahmen des Deutschunterrichts an einem außerschulischen Lernort, dem *YLAB – Geisteswissenschaftliches Schülerlabor* der Georg-August-Universität Göttingen, statt. Jede Person erhielt dabei pro Treffen eine Version der jeweiligen Geschichte, also einmal die Print- und einmal die Digitalvariante. Nach einer zwanzigminütigen Lesezeit und dem Beantworten schriftlicher Fragen wurde in Gruppen (aufgeteilt nach Lesemedium) ein literarisches Gespräch geführt, in dem sich die

---

<sup>22</sup> Wieser, Dorothee: Zum Verhältnis von Rekonstruktion, Konstruktion und Normfragen in der Deutschdidaktik. In: Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Hrsg. von Christoph Bräuer. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition 2016. S. 127–145, S. 135.

<sup>23</sup> Vgl. ebd., S. 140.

Teilnehmenden frei zu ihren Leseindrücken äußern konnten. Die schriftliche Erhebung beinhaltet Multiple-Choice-Fragen, halboffene und offene Aufgaben. Es werden demnach qualitative und quantitative Erhebungsmethoden eingesetzt und es liegt ein Mixed-Methods-Design vor. Dies bedingt verschiedene Formen der Auswertung. Neben quantitativen Auswertungsmethoden wird die qualitative Inhaltsanalyse für die Texte, die zu den offenen Aufgaben geschrieben wurden, und die Gespräche genutzt.

### **1.4 Zielsetzung und Verortung im Forschungsdiskurs**

Die Arbeit setzt sich zum Ziel, einen Beitrag zu mehreren Forschungsdiskursen zu leisten. Sie befasst sich einerseits auf einer theoretischen Ebene mit dem Gegenstand enhanced E-Book, definiert diesen, beschreibt dessen Entwicklung und nimmt ihn als Teil des Buchmarkts und der Leseforschung wahr. Andererseits setzt sie sich mit dem Lesen als ästhetisches Erleben, speziell der Immersion, auseinander und bezieht dieses auf digitale Rezeptionsprozesse. Hier wird besonders dahingehend Pionierarbeit geleistet, dass das Konzept der Immersion mit der Literaturdidaktik in Verbindung gebracht wird und sich das empirische Vorgehen neben dem Bezug zu theoretischen Grundlagen auch am didaktischen Kontext orientiert. Die Erhebung beruht demnach auf erprobten Methoden zur Messung von Immersion und Methoden der Literaturdidaktik (insbesondere das literarische Gespräch). So kann die hier vorliegende Studie als „Format Fachdidaktischer Forschung“ verstanden werden. Sie ordnet sich somit in ein Forschungsfeld ein, das von der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) in ihrem Diskussionspapier als fachspezifisch beschrieben wird. Im Gegensatz zu erziehungswissenschaftlichen oder lernpsychologischen Fragestellungen sind dabei die fachspezifischen Anforderungen des Lehrens und Lernens besonders relevant. Ein fachdidaktisches Forschungsvorhaben sollte dabei immer mit einem Anwendungsbezug verknüpft sein, um so zur Verbesserung und Entwicklung von Fachunterricht beitragen zu können. Dies kann mittels vielfältiger Methoden realisiert werden.<sup>24</sup> Mit diesem Verständnis von Forschung werden die hier verwendeten Methoden dazu eingesetzt, um

---

<sup>24</sup> Vgl. Gesellschaft für Fachdidaktik: Formate Fachdidaktischer Forschung. Definition und Reflexion des Begriffs. Diskussionspapier der GFD. Positionspapier 18 (2015), S. 2–3.

immersives Lesen als fachspezifische Fähigkeit zu erfassen und weitergehend Schlussfolgerungen für den Literaturunterricht zu ziehen. Dabei sollen jedoch weniger konkrete Unterrichtsvorschläge entstehen als vielmehr Erkenntnisse im Sinne einer Wirksamkeitsforschung.

### **1.5 Zentrale Begriffe: Medium, Modalität, Code**

An dieser Stelle ist der zentrale Begriff des Mediums zu klären, da er für die folgenden Ausführungen von großer Bedeutung ist. Weil die Vielzahl der Medienbegriffe aufgrund ihrer Diversität (sowohl in historischer Perspektive als auch in den aktuellen medienwissenschaftlichen Forschungen) kaum zu überblicken ist, soll lediglich auf die für die hier verwendete Definition entscheidenden Komponenten eingegangen werden. Es gilt also weniger einen Überblick über die Begriffs- und Bedeutungsentwicklung des Mediums zu geben als vielmehr eine Definition herzustellen und zu finden, die für diese Studie und die damit einhergehende deutschdidaktische Akzentuierung sinnvoll erscheint. In diesem Rahmen werde ich auf verwandte, und oben schon als selbstverständlich verwendete, Bezeichnungen wie ‚multimedial‘ oder ‚multimodal‘ eingehen.

McLuhans These „the medium is the message“<sup>25</sup> wurde/wird in medienwissenschaftlichen Diskursen oftmals aufgegriffen und vielfach diskutiert. Dennoch lohnt es sich, sie nochmals zu erwähnen und ihren interessanten Ansatz zu betonen. Es geht McLuhan weniger um die vermittelten Inhalte als vielmehr um die „Botschaft“, die das Medium selbst und der Umgang mit diesem senden. Es sei also herauszufinden, wie jedes Medium in spezifischer Weise die menschliche Wahrnehmung, das Denken und Handeln beeinflusst.<sup>26</sup> Ich möchte nicht McLuhans Auffassung teilen, dass der Inhalt irrelevant sei, aber an seine Idee anknüpfen, dass Medien die Sinne erweitern und somit technische Medien und Sinneswahrnehmungen zusammenhängen. Es lässt sich allerdings im Zuge der Rezeptionsästhetik nicht nur nach der Wirkung des Mediums an sich, sondern auch nach den medial vermittelten Inhalten fragen. In beiden Fällen spielt jedoch die Wahrnehmung

---

<sup>25</sup> McLuhan, Marshall: *Understanding Media: The Extensions of Man*. Kommentierte Ausgabe von Terrence Gordon. Corte Madera: Gingko Press 2003, S. 17.

<sup>26</sup> Vgl. ebd.

eine entscheidende Rolle. Was genau ist jetzt aber unter einem Medium zu verstehen?

Eine differenzierte Betrachtung erscheint sinnvoll, sodass bestimmte Aspekte eines Mediums unterschieden werden können. Zudem lässt sich so der Begriff besser bestimmen und sich zeigen, warum ich zwar Literatur als Medium verstehe, ein Fahrrad aber nicht.<sup>27</sup>

Zunächst kann eine Trennung zwischen Hard- und Software erfolgen. Bei der Hardware handelt es sich um den Medienträger, also die „Materialität eines Mittlers“<sup>28</sup>. Im vorliegenden Fall sind dies das Papierbuch und der Tablet-PC. Die Software ist der übermittelte Inhalt, also die Geschichte in Form des gedruckten Textes bzw. in Form des enhanced E-Books.

Des Weiteren erscheint es sinnvoll, die Komponenten Code und Modus zu betrachten. Diese liegen auf der Ebene der Software, wobei jedoch durch die Hardware vorgegeben wird, welche Codes und Modi überhaupt möglich sind. So kann ein gedrucktes Buch (Hardware) keine auditive Aufbereitung beinhalten. Der Code ist als Symbolsystem zu verstehen. Es lässt sich also ermitteln, ob eine Vermittlung über Sprache, Bilder, Zahlen etc. stattfindet.<sup>29</sup> Das Symbolsystem nimmt demnach Einfluss auf die mentalen Aktivitäten des Rezipienten, indem diese je nach medialem Angebot unterschiedlich in Gang gesetzt werden.<sup>30</sup>

Schließlich müssen die angesprochenen Sinnesmodalitäten bedacht werden. Prinzipiell kann zwischen auditiv, visuell und haptisch differenziert werden. Diese biologischen Sinneseinteilungen<sup>31</sup> können für eine Beschreibung von Medienwirkungen nur dann erkenntnisreich sein, wenn sie mit den verschiedenen Symbolsystemen zusammen gedacht werden. Es genügt nicht vom visuellen Impuls zu

---

<sup>27</sup> Für McLuhan sind Medien eine Extension, eine Veräußerung und Erweiterung des menschlichen Körpers. Das heißt z. B., dass das Rad eine Erweiterung des Fußes oder der Beine wäre, so dass man nicht mehr selber laufen muss, sondern sich per Fahrrad fortbewegt. Vgl. ebd., S. 243.

<sup>28</sup> Weidenmann, Bernd: Lernen mit Medien. In: Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Hrsg. von Bernd Weidenmann u. Andreas Krapp. Weinheim: Beltz 2006. S. 423–476, S. 426.

<sup>29</sup> Die drei genannten Formen sind in medialen Umgebungen die in unserer Kultur vorherrschenden Kommunikationskodes. Bilder können weiter in Diagramme, Bewegtbilder, Fotos usw. unterteilt werden.

<sup>30</sup> Vgl. Weidenmann, Bernd: Lernen mit Medien, S. 427.

<sup>31</sup> Der Geschmacks- und Geruchssinn spielen für die Erforschung von Medienwirkungen keine Rolle.