

Lesen, tippen, klicken, wischen, löschen

Digitale Textausgaben im Deutschunterricht

Literatur ist, insbesondere in den beiden Sekundarstufen, einer der zentralen Gegenstände im Deutschunterricht. Diese Feststellung trifft fraglos zu, wenn man den Blick auf die 2012 von der Kultusministerkonferenz (KMK) veröffentlichten Bildungsstandards für das Fach Deutsch richtet: Wenn Schülerinnen und Schüler sich mit literarischen Texten auseinandersetzen, so steht die Analyse von „Inhalt, Aufbau und sprachliche[r] Gestaltung“ (KMK 2012, 20) im Zentrum. Ebenso sollen sie die Formulierung eines eigenen Textverständnisses, das an Leseerfahrungen rückgebunden wird, trainieren und – literaturgeschichtlich perspektiviert – die Kenntnisse von „relevante[n] Motive[n], Themen und Strukturen literarischer Schriften“ (KMK 2012, 20) zur Texterschließung nutzen. Die Kenntnis von Sekundärliteratur, Fragen der Poetologie und Ästhetik sowie die von den Schülerinnen und Schülern herauszubildende Fähigkeit, anhand literarischer Texte auch Alteritätserfahrungen zu artikulieren, ergänzen die oben genannten Kompetenzen auf dem sogenannten „Erhöhten Niveau“ (KMK 2012, 21).

Versteht man unter dem Begriff ‚Gegenstand‘ für den Literaturunterricht allerdings nicht die Texte, sondern – auf eine viel greifbarere Weise – die möglichen *Trägermedien* dieser Texte (etwa physische Objekte wie ein Buch), dann fehlt eine Auseinandersetzung damit fast vollkommen. Dabei stellen Ausgaben die Grundlage für den Literaturunterricht dar. Dennoch bleibt das Interesse an ihrer materiellen wie immateriellen Konstitution, also an der Ge-

staltung und den Editionsprinzipien, merkwürdig gering. Deutlich wird dies, wenn man die mitunter einseitigen Auswahlkriterien für Textausgaben in der Schule, wie den Preis oder das Vorhandensein bestimmter Begleitmaterialien, beispielsweise Kopiervorlagen, betrachtet (vgl. auch Wilczek 2009). Eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik schlosse auch die Frage ein, welche lesedidaktischen Implikationen es hat, wenn Schülerinnen und Schüler einen Text in einem Buch oder, alternativ, mit einem E-Book-Reader bzw. mithilfe eines Smartphones lesen.

Definiert man Lesen als einen Vorgang, der physiologisch durch die Bewegung der Augen über eine Fläche gekennzeichnet ist, um die darauf sichtbaren Schriftzeichen erst zu identifizieren und sie anschließend zu dekodieren, so ist es eine Besonderheit des digitalen Lesens, dass es auf einem Bildschirm stattfindet. Die Bildschirmlektüre ist das alle Praktiken digitalen Lesens verbindende Phänomen (zur rasanten Entwicklung im Bereich der Bildschirmtechnologien vgl. Ziefle 2013). Spätestens seit Beginn des 21. Jahrhunderts ist das Buch als Trägermedium für literarische Texte nicht mehr alternativ- und konkurrenzlos. Der Text hat sich von seinem angestammten Platz, dem Papier als Trägermedium, gelöst, was mit dem Verlust von Selbstverständlichkeiten einhergeht, wie sich zum Beispiel in der Auflösung der „Einheit von Zeichencodierung und materiellem Objekt“ (Kuhn/Hagenhoff 2015, 362) zeigt. Durch die Existenz verschiedener Medien, mit und auf denen li-

terarische Texte gelesen werden können, steht für den Deutschunterricht nun eine Reihe von Möglichkeiten zur Verfügung, den Text qua Edition in den Klassenraum zu bringen.

‚Edition‘ wird im Folgenden synonym zu ‚Textausgabe‘ verwendet. Versteht man die Begriffe in einem umfassenden Sinn, bezeichnen sie beide die Wiedergabe und zumeist auch die nutzerorientierte (Neu-) Erschließung eines Textes, referieren terminologisch also nicht nur auf einen bestimmten Editions*typus* wie eine Studienausgabe oder eine kritische Ausgabe. Editionen lassen sich als Stellvertreter beschreiben, die „an die Stelle der Überlieferung treten und ein[en] Gang in die Archive“ (Sahle 2013, Bd. 2, 127) überflüssig machen. Alle Editionen, auch digitale, setzen sich mit etwas auseinander, das bereits existiert. Sie nehmen eine Vermittlerrolle ein zwischen den Materialien, auf und mit denen der literarische Text ursprünglich entstanden ist oder tradiert wurde (Manuskript, Typoskript und Digiskript sowie die jeweiligen Schreibgeräte), und einem Nutzer bzw. einer Nutzergruppe, welcher der Text medial verfügbar gemacht wird (für eine allgemeine Grunddefinition von ‚Edition‘ vgl. auch Sahle 2013, Bd. 2, 138–140).

Der vorliegende Beitrag versteht sich nicht als Plädoyer gegen das Buch als Trägermedium, er ist kein Angriff auf die gedruckte Textausgabe. Im Gegenteil, es sollen die Möglichkeiten ausgelotet werden, digitale Editionen im Deutschunterricht ergänzend zu Printtexten einzusetzen, um aus den Nutzungserfahrungen auch das Verhältnis von Text zu Buch bzw. E-Book nochmals zu überdenken und neu zu bestimmen. Einerseits ist es sinnvoll, dabei nach Situationen (z. B. Gespräch im Plenum, Anfertigen von Hausaufgaben, Klassenarbeit oder Klausur) zu differenzieren, in denen Schülerinnen und Schüler mit Editionen verschiedenartig umgehen – etwa in der Rolle als ‚Leser‘ oder ‚Benutzer‘ einer Textausgabe (vgl. Radvan 2014). Andererseits erscheint es zentral, über den Tellerrand rein lesedidaktischer Erwägungen hinauszublicken und die Koexistenz unterschiedlicher Editionen und Editionsformen zu nutzen, um bei Schülerinnen und Schülern eine Metareflexion anzustoßen: Welche Bedeutung

hat es nicht nur für die individuelle Lesepraxis, sondern auch für unsere literale Kultur, wenn Texte ihren – seit einigen Jahrhunderten angestammten – Platz auf dem Papier verlassen?

Print oder digital – zwei Welten?

Ein Vergnügen beim Lesen von Texten könne nur entstehen, so argumentierte Klaus Gerhard Saur im Jahr 1999, wenn man ein Buch in der Hand halte. Apodiktisch formulierte er: „Der didaktische Vorgang des Lernens und des Verstehens, des Weiterentwickelns, des logischen Denkens geschieht immer nur dann, wenn ein gedruckter Text vorliegt“ (Saur 1999, 286). Weshalb das Objekt Buch einen derart exklusiven Status genießt, wurde vom Verleger Saur lernpsychologisch nicht begründet. Der Dogmatismus jedoch, der sich in seiner Position zeigt, nämlich dass eine Lektüre am Bildschirm für das Denken und die Reflexionsfähigkeit geradezu schädlich sei, reicht bis heute in die Debatte um die Zukunft des Buches hinein.

Der Editionsphilologe und Herausgeber Roland Reuß ist seit einigen Jahren einer der lautesten Fürsprecher für das Buch als Lese- und Lernmedium. In einem 2014 erschienenen Breviarium, in dem er typographische und drucktechnische Grundbegriffe (vom Apostroph bis zum zweispaltigen Satz) erschließt, überhöht er das Buch zur „perfekten Lesemaschine“ (Reuß 2014). Indem er die ästhetische Ergonomie vom Schriftsatz in den Blick nimmt und somit auch handwerkliche Prozesse beschreibt, die zur Entstehung eines ‚idealen Buches‘ beitragen, möchte Reuß ein Bewusstsein für Gestaltungsprinzipien schaffen, die sich in der Typographie seit langem bewährt haben – und deshalb tradiert werden:

Das Buch als materialisierter und zugleich geformter, als dreidimensionaler, sehr konkreter Gegenstand, in dem komplexe Gedanken *ihre* Gestalt, und d.h. ihre angemessene Gestaltung, finden, repräsentiert eine Wert Erfahrung, gekoppelt an menschliche Arbeit und menschlichen Geist, die preiszugeben Wahnsinn wäre.

REUSS 2014, 14

In einer Sammlung von Kurztexten, 2012 unter dem programmatischen Titel *Ende der Hypnose* erschienen, formuliert Reuß eine Kritik an der allumfassenden Digitalisierung der Gesellschaft, die spätestens mit dem 21. Jahrhundert eingesetzt hat. Auch eine – vielleicht sogar ungewollte – Entwürdigung, zumindest aber eine Gedankenlosigkeit im Umgang mit dem Lesemedium Buch stellt er pointiert dar: „Die pdf-Datei auf dem Bildschirm erscheint als photographische Reproduktion des Buches. Je schöner das Buch war, desto pornographischer ist sie“ (Reuß 2012, 91). Ob man dieser Einschätzung, dass Texte und Bilder digital geradezu vulgär daherkämen, weil sie lediglich eine Art nackter Oberfläche präsentierten und im Vergleich zum Buch ein Verlust an Sinnlichkeit (z. B. im Bereich der Haptik und des Olfaktorischen) eintrete, zustimmt oder nicht, scheint hier nicht relevant. Unverkennbar ist jedoch, dass Reuß eine Differenz in der Wahrnehmung von Lesemedien benennt, welche darin begründet ist, dass Bücher auf der einen und Geräte mit Bildschirmen auf der anderen Seite unterschiedliche Möglichkeiten aufweisen, Inhalte nicht nur präsent zu machen, sondern sie auch präsent zu halten, beim Buch etwa als materielles Objekt in einer Bibliothek. Sie garantieren distinkte *Leseerlebnisse*. Als ein Phänomen der Mediengeschichte hat Uwe Jochum digitale Schrift- und Lesemedien in der 2014 erschienenen Studie „Medienkörper“ beschrieben: Indem er auf die Anfänge des menschlichen Umgangs mit Schrift zurückblickt, unterscheidet Jochum zwischen Wandmedien (wie Höhlenmalerei) und Handmedien (etwa Tontafeln, Papyrusrollen und Bücher), wodurch eine Differenzierung zwischen einerseits auf einen *konkreten* räumlichen Kontext eingegrenzten Kultur und einer andererseits *transportablen* und sich somit ausbreitenden Kultur ermöglicht wird (vgl. Jochum 2014, 13-20). Schriftstücke wie Bücher ermöglichen den Transport von Wissen von einem Ort an einen anderen. Trotz ihrer prinzipiellen Beweglichkeit – gedruckte Schriftzeichen ließen sich schon vor 2000 Jahren gut hin- und herbefördern – bleiben Handmedien jedoch stets auf die Stabilisierung ihres Kontextes angewiesen, in dem sie „ihren Sinn entfalten“ (Jochum 2014,

20) können, zum Beispiel in einer Bibliothek oder in einem Archiv. In welchem Entstehungskontext etwa standen die Schriftstücke, wer war ihr Autor? Jochum merkt dazu an:

Als statisches autoptisches Handmedium fügt es [das Buch] sich nicht nur in eine vertraut-begreifbare Lebenswelt ein, sondern ermöglicht gerade auch jenen Prozeß, der als der entscheidende Kulturprozeß der vergangenen 5000 Jahre zu betrachten ist: die Stauung der auf autoptischen Handmedien schriftlich fixierten Überlieferung, die in der Räumlichkeit von Archiv und Bibliothek jedes einzelne Handmedium in einen Kontext einfügt, in dem es dank der Feststellung seiner auktorialen Herkunft seine Bedeutung entfalten kann.

JOCHUM 2014, 39

Digitalia seien demgegenüber körperlose Texte, die keinen gesicherten Ort und – in Bezug auf ihre Rezeption – auch keinen gesicherten Kontext besäßen. So ist die Beziehung vom Text zum Träger- bzw. Darstellungsmedium instabil und variabel geworden.

Dass sowohl Jochum als auch Reuß, als Fahnenträger der Buchkultur, auf den Begriff des Ortes zurückgreifen, ist kein Zufall. Editions wissenschaftlich handelt es sich dabei um einen Fachbegriff. Der ‚Ort‘, an dem der Text während des Schreibprozesses auf einem Trägermedium – etwa mit einem Stift auf Papier – konkret fixiert wird, steht im Kontrast zur ‚Stelle‘, an die ein Text durch einen Typographen platziert wird. ‚Stellen‘ ergeben sich in der Regel aufgrund gestalterischer Konventionen oder Notwendigkeiten der Drucktechnik (vgl. Reuß 2006, 60f.). Selten sind sie – wie bei Gedichttexten (z. B. Konkrete Poesie) – bewusst gewählt. Es lassen sich, wie man in unterschiedlichen Ausgaben *eines* literarischen Textes beobachten kann, immer auch andere, abweichende ‚Stellen‘ finden, an denen er seine Präsenz erlangt. Hier wird das Begriffspaar von ‚Ort‘ und ‚Stelle‘ verwendet, um zwischen gedruckter und digitaler Textpräsentation zu unterscheiden: Im Bereich des Digitalen ist die ‚Stelle‘ sogar *innerhalb einer* Edition instabil und variabel, etwa durch die Möglichkeit, die Schrift-

größe oder -type zu verändern. Der Nutzer eines digitalen Lesemediums kann den Text vielfach selbst gestalten, er avanciert zum Typographen in eigener Sache.

Neben kulturhistorischen und lesesozialistischen Begründungen spielen für die Verteidigung des Buches insbesondere die fehlende Haptik des E-Books, die vermeintliche Unkompliziertheit, mit der Digitalisate kopiert und weitergereicht werden können, und die problematische Haltbarkeit digitaler Daten (durch wechselnde Dateiformate, Speichermedien und physische Geräte, aufgrund derer es zu Inkompatibilitäten kommen kann) eine Rolle. Sie sind zu Topoi in der Kritik am digitalen Lesen geworden, insbesondere bei Lektüren bzw. in schulischer Terminologie: Ganzschriften. Christine Grond-Rigler hat in *Der literarische Text als Buch und E-Book* (2013) versucht, diese Kritikpunkte zu entkräften. Die von Reuß und Jochum (und ergänzend auch von Spoerhase 2016) geäußerten Einwände gegen digitales Lesen jedoch in den Wind zu schlagen und sie schlichtweg einer „kulturkonservative[n] Gegnerschaft“ (Grond-Rigler 2013, 9) zuzurechnen, wäre lesedidaktisch fatal und würde dem Fach Deutsch, in dem auch zur Medienreflexion angeregt werden soll, nicht gerecht: In der Schule sollte man sich mit Fragen von Text(re)präsentation und ihrer Materialität auseinandersetzen, damit das Buch nicht unreflektiert gegen das E-Book ausgespielt wird und umgekehrt. Sonst würden auch die jeweiligen unterschiedlichen Nutzungsmuster der beiden Lesemedien verwischt und der Schein-Antagonismus zwischen vermeintlich rückwärtsgewandten Buchfetischisten, die das bedruckte und gebundene Papier als Kultobjekt betrachten, und vermeintlich zukunftsorientierten Befürwortern digitaler Lesemedien verstärkt. Das Ziel einer didaktischen Debatte, für die die Differenzierung zwischen Text und Trägermedium, zwischen Literatur und Buch bzw. E-Book grundlegend ist, kann nicht Polemik und Polarisierung sein.

Digitales Lesen in der Schule – (noch) eine Utopie?

Das Diktum Saur's, dass ein Lernen nur stattfinden könne, wenn man auf einen ge-

druckten Text blicke, findet bis heute in der Schulpraxis einen Widerhall. In den Unterricht hat das E-Book nur punktuell Einzug gefunden. Darauf deuten aktuelle Nutzungsstudien hin: So besitzen nur 4 % der in der Bitkom-Studie 2015 befragten Schulen E-Book-Reader für einen Einsatz im Unterricht und lediglich 6 % der Lehrerinnen und Lehrer gaben an, diese digitalen Lesegeräte zu verwenden (vgl. Bitkom 2015, 7, 25). E-Book-Reader stellen die schulisch am wenigsten verbreiteten Medien dar, und ihre momentane Bedeutungslosigkeit für den Deutschunterricht wird eindrucksvoll durch die Erhebung ihrer Nutzungsfrequenz bestätigt: Kein Lehrer bzw. keine Lehrerin gab an, E-Book-Reader regelmäßig bzw. an allen Unterrichtstagen zu verwenden (vgl. Bitkom 2015, 26). Sicherlich ist zu berücksichtigen, dass digitale Texte auch mit anderen Lesemedien wie stationären PCs und Notebooks oder mit Tablets und Smartphones rezipiert werden können. Dennoch: Von einer signifikanten Nutzung in Schulen kann nicht gesprochen werden – eine Feststellung, die sich in die private, nicht-institutionelle Lektüre von Jugendlichen verlängern lässt: „Das größte Potenzial haben sicherlich E-Books. Erst ein Fünftel der älteren Teenager ab 16 Jahren liest digitale Bücher“ (Bitkom 2014, 33).

Dass die Nutzung digitaler Editionen bisher gering ist, lässt sich auch an der (Nicht-)Akzeptanz digitaler Plattformen ablesen, wie dem von Cornelsen angebotenen „scook“, auf dem digitale Lektüren mittels eines Codes freigeschaltet werden konnten. Dieser wurde mit einem Printexemplar der Lektüre, zum Beispiel *Faust 1*, *Emilia Galotti*, *Kleider machen Leute* oder *Effi Briest*, erworben. Bei der Mehrzahl der Nutzer von „scook“ handelt es sich allerdings um Lehrerinnen und Lehrer, und die Konversionsrate von der Printausgabe hin zur digitalen Edition ist gering (vgl. Cornelsen Schulverlage 2016, 7). Seit dem 1. Januar 2016 hat Cornelsen die Konversion darüber hinaus eingeschränkt, sodass sich neu erworbene Lektüren nicht mehr als E-Books aktivieren lassen. Hintergrund ist eine ökonomische (nicht eine konzeptionelle) Entscheidung, da die Entgelte für sogenannte Bundles, d.h. die Kombinationen von Print- und Digitalversionen, seit Beginn des Jahres 2016 ver-

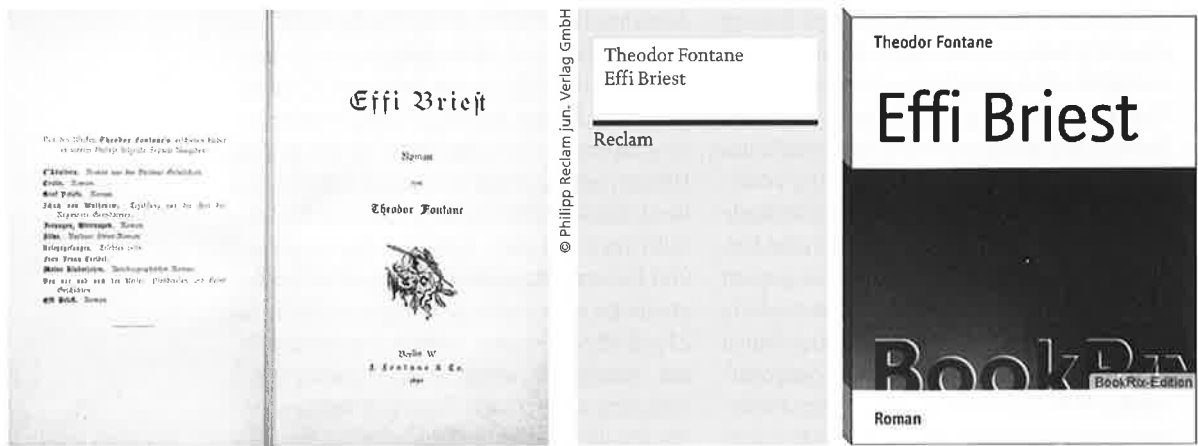


Abb. 1–3: Theodor Fontanes *Effi Briest* gedruckt und digital, z. B. in der Erstausgabe (1896), bei Reclam wahlweise als Heft oder E-Book und als kostenloses Bookrix-E-Book

pflichtend separat besteuert werden müssen – mit 7 % für die Print- und 19 % für die Digitalausgabe.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Digitale Lektüreangebote für den Deutschunterricht führen bisher ein Nischendasein, die Bildschirmlektüre ist – im Bereich der Ganzschriften – noch ein Randphänomen. Wenn im Folgenden über die lesedidaktischen Implikationen digitaler Textausgaben reflektiert wird, so muss also vielfach noch über Möglichkeitsräume, nicht über lesedidaktisch bereits besiedelte digitale Klassenräume nachgedacht werden. Das Buch als physisches Objekt ist nach wie vor das zentrale Lesemedium.

Der Praxistest: Effi goes digital

Von wem werden Lektüren für digitale Lesemedien angeboten, und welche Eigenschaften weisen diese als Textedition auf? Können sie im Deutschunterricht praktikabel eingesetzt werden? Grundsätzlich lässt sich zwischen kostenpflichtigen Angeboten von E-Books und kostenlosen Möglichkeiten zur Online-Lektüre oder zum Herunterladen von Texten – darunter E-Books im ePub-, aber auch einer Reihe anderer Datenformate – unterscheiden.

Auch *Effi Briest*, Theodor Fontanes 1894/95 zunächst in der Zeitschrift *Deutsche Rundschau* erschienener, 1896 schließlich als Buchausgabe publizierter Roman, liegt in einer Vielzahl von Ausgaben vor (Abb.

1–3). Der Roman bietet sich für einen Praxistest zu digitalen Lesemedien an, da es sich um einen seit längerem gemeinfreien Text handelt. Nach dem deutschen Urheberrechtsgesetz (UrhG) erlöschen die Rechte einer Autorin bzw. eines Autors an dem eigenen Text 70 Jahre nach dem Tod. Folglich kann *Effi Briest* ohne Vergütung für (digitale) Ausgaben oder andere Nutzungsarten verwendet werden. Als Immaterialgüterrecht ist das UrhG jedoch, zum Beispiel bezüglich der Länge der Schutzfrist, auf die Bundesrepublik Deutschland beschränkt. Dieses Territorialitätsprinzip des UrhG kann juristisch von Bedeutung sein, wenn Digitalisate eines (literarischen) Textes aus anderen Ländern online genutzt werden, in denen abweichende urheberrechtliche Bestimmungen gelten. Da es sich bei Fontanes Text um eine für den Deutschunterricht vergleichsweise lange Lektüre (und damit ein umfangreiches Buch) handelt, ergibt sich mit dem Preis auch ein pragmatischer Anreiz, mit einer digitalen Ausgabe zu arbeiten.

Zunächst ein Überblick zu einigen bekannten Bildungsmedienverlagen: Sowohl Schöningh als auch Schroedel bieten lediglich ihre Lehrwerke als E-Books an und keine Lektüren. Zur Reihe *Texte.Medien* (Schroedel) existieren multimediale Angebote, allerdings keine E-Books. Ähnlich stellt sich die Situation bei Klett dar, da der Verlag seine Schulbücher, zumindest teilweise, digital anbietet, den Bereich der Lektüren dabei allerdings ausspart. Reclam hat ein Ange-

bot von mehr als 600 E-Books, sowohl Lektüren als auch Lektüreschlüssel und Interpretationen sowie Materialien. Teilweise existieren multimediale Erweiterungen im Vergleich zur Buchausgabe. Cornelsen hatte bis Beginn 2016 ebenfalls ein substanzielles E-Book-Angebot, das – über die Plattform „scook“ – mit zahlreichen Funktionen ausgestattet war, wie sie auch bei kommerziellen E-Books üblich sind (Markieren, Erstellen von Notizen, Zugriff auf Wörterbücher und Nachschlagewerke, Konvertieren von Daten etc.).

Während *Effi Briest* – zumindest von den in Deutschland etablierten Bildungsmedienverlagen – nur von Reclam digital angeboten wird, ist Fontanes Roman über mindestens zehn unterschiedliche Internetseiten auch kostenfrei verfügbar. Neben den Plattformen Deutsches Textarchiv, Projekt Gutenberg und archive.org, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen, handelt es sich dabei um Zeno.org, DigBib.org, manybooks.net, freilesen.de, gutenberg.org und BookRix.de. Bei diesen zeigen sich in allen Bereichen einer möglichen Nutzung von Fontanes Text bedeutende qualitative und quantitative Unterschiede – bereits beginnend mit den Darstellungsformen sowie den Möglichkeiten des Herunterladens von Textdaten. Ursächlich dafür sind unter anderem divergierende Digitalisierungsstrategien, etwa das Scannen eines Buches und die anschließende Abspeicherung als Bild (editorisch also eine Faksimile-Edition) oder eine Weiterverarbeitung des Digitalisats, zum Beispiel mittels Texterkennung, sodass Textrepräsentationen entstehen, die einem diplomatischen Abdruck ähnlich sind. *Effi Briest* kann nicht nur online umsonst gelesen werden, sondern wird auch für verschiedene digitale Lesemedien kostenlos verfügbar gemacht. Dabei treten gelegentlich – wie sich im Praxistest zeigt – Fehler in der korrekten Darstellung auf, die unter anderem auf eine mangelhafte Texterkennung zurückzuführen sind, oder es besteht eine Nicht-Kompatibilität mit dem verwendeten Lesegerät. Augenfällig ist dies zum Beispiel bei zunächst proprietären und nativen Dateiformaten (wie AZW von Amazon beim Gerät Kindle, für das mittlerweile jedoch Konvertierungsmöglichkeiten bestehen).

Zu den eingehender untersuchten digitalen Angeboten des Deutschen Textarchives, des Projektes Gutenberg und von archive.org (vgl. Abb. 4): Sehr unterschiedlich wird in den drei Fällen die Explikation editorischer Prinzipien gehandhabt, denen auch die Frage zuzurechnen ist, ob und inwieweit die Herkunft der Texte (Provenienz der Textgrundlage für die Ausgabe) thematisiert und eventuell sogar problematisiert wird. Die Bandbreite reicht von philologischer Akribie beim Deutschen Textarchiv bis hin zu einer Sorglosigkeit im Umgang mit dem edierten Text, wie er durch fehlende Quellenangaben oder in der bloßen Nennung eines (redaktionellen) Bearbeiters zum Ausdruck kommt – so beim Projekt Gutenberg. Auch die Darstellungsmodi der Ausgaben unterscheiden sich, was sich daran verdeutlichen lässt, dass ein Wechsel zwischen digitalen und nicht-digitalen (,typographischen‘) Formen nur noch bedingt möglich ist: Textwiedergaben in Form eines digitalen Faksimiles, wie dies bei archive.org der Fall ist, könnten noch ohne Verlust in Funktion und inhaltlicher Information wieder gedruckt werden (vgl. Sahle 2013, Bd. 2, 149). Digital als „recodierte Textwiedergaben“ (Sahle 2013, Bd. 2, 143) edierte Dokumente, wie *Effi Briest* im Deutschen Textarchiv, lassen sich jedoch nicht mehr sinnvoll in Printausgaben überführen. Angesichts der Vielzahl der dann potenziell zu druckenden Textwiedergaben, die in den Datenformaten html (Originalzeichen), html (normalisiert), XML, txt, CAB (normalisiert) vorliegen, wäre dies auch ökonomisch unsinnig. Das heißt auch: Ein Blick in die letztgenannte Ausgabenart nimmt den Fokus zunächst von den Inhalten des Romans, um ihn auf die Oberflächenstrukturen zu lenken, also auf die unterschiedlichen Repräsentationsformen des Textes *Effi Briest*. Das kann mit dem Ziel einhergehen, die Annahme von Schülerinnen und Schülern, dass ein literarischer Text (wie eben ein Roman) mit der Wiedergabe in einem – eventuell sogar *bestimmten* – Buch gleichzusetzen sei, zu verunsichern.

Bei den drei erwähnten digitalen Editionen existieren darüber hinaus Variationen beim Grad der Partizipation: Inwieweit ist es Nutzern möglich, an der Erschließung des edierten Textes und einer Überarbeitung

mitzuwirken? Hier reicht das Spektrum von geschlossenen Projekten, die nicht auf eine Beteiligung angelegt sind, bis hin zu einer Öffnung gegenüber Leserinnen und Lesern, um sie etwa für ein freiwilliges Korrekturlesen oder Hinweise auf Fehler bei der Datenerfassung zu gewinnen.

Daraus lässt sich schlussfolgern: Verschiedene Textausgaben verfolgen verschiedene Ziele, lassen sich demnach im Deutschunterricht mit unterschiedlichen (lesedidaktischen) Intentionen einsetzen. Während sich Projekt Gutenberg und archive.org dazu eignen, Printausgaben zu substituieren und die Arbeit mit digitalen Texten zu veranschaulichen und zunächst zu erproben, können mit dem Deutschen Textarchiv – im Sinne einer Wissenschaftspropädeutik – Fragen nach der Konstitution und Präsentation von ‚Text‘ angesprochen werden. Schließlich wird hier durch den Blick auf die zum Teil parallelen Textdarstellungen deutlich, dass die Nutzung divergierender *Effi Briest*-Präsentationen maßgeblich durch ein individuelles (bzw. institutionell gelenktes) Erkenntnisinteresse bestimmt ist. So könnte für eine Buchwissenschaftlerin die heutzutage als historisch wahrgenommene Typographie der Erstausgabe von 1896 (und der darin vorkommende Fraktursatz) bedeutungsvoll sein, während sich diese für einen Schüler, der eine Charakterisierung zur Figur Effi verfassen soll, als geradezu hinderlich erweist, wenn er den Text rasch rezipieren möchte.

Die Bedürfnisse variieren eben, auch im Hinblick auf die Peritexte, die die Editionen gegebenenfalls mittels Hyperlink zur Verfügung stellen. Dass digitale Editionen diese Peritexte (wie Wort- und Sacherläuterungen, Autoreninformationen oder Interpretationen) nicht im Druck auf der Papieroberfläche fixieren müssen, sondern sie – bei unbekanntem Wörtern oder Wortfolgen etwa durch ein verknüpftes Wörterbuch – im Einzelfall abrufbar machen, weist in Richtung einer Individualisierung des Leseprozesses mit digitalen Ausgaben. An jeder Stelle von Fontanes Roman kann die Leserin bzw. der Leser entscheiden, ob für das Verständnis (lokale Kohärenz) weitere Informationen benötigt werden. Denkt man über die Grenze des einzelnen Lesenden hinaus, so schließen sich hier nahtlos auch die

Praktiken des *social reading* an (vgl. Pleimling 2012) und damit die Möglichkeit, Texte gemeinsam intensiv zu diskutieren und zu annotieren – also in einer Verbindung von Lese- und Schreibdidaktik eine von einer Gruppe getragene ‚kritische Ausgabe‘ zu erstellen (vgl. zur Frage der Digitalisierung von Wissen Oppmann 2016).

Ob sich digitale Ausgaben am besten im Rahmen einer einheitlichen, von der Schulseite aus geschaffenen Struktur (Notebook- bzw. Tablet-Klasse) rezipieren lassen oder ob es praktikabel ist, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Geräte nutzen („bring your own device“), ist fraglich und auch vom unterrichtlichen Kontext abhängig, in dem Literatur digital rezipiert wird. In jedem Fall ist – wie auch bei Printausgaben – das Problem zu bedenken, dass die Verwendung unterschiedlicher Editionen die Kommunikation über den Text erschweren kann, schon aufgrund variierender oder nicht vorhandener Paginierung. In Bezug auf die oben genannten Nutzungssituationen, zum Beispiel Gespräch im Plenum, Anfertigen von Hausaufgaben, Klassenarbeit oder Klausur, ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass rechtliche Vorgaben für Leistungskontrollen oder zentrale Prüfungen wie das Abitur existieren, die dem Einsatz von E-Books oder digitalen Lesegeräten momentan noch entgegenstehen.

Von der Pragmatik zur Meta-reflexion: Digitalia im Unterricht

Unter den sich rapide verändernden technologischen Lebensbedingungen scheint es essentiell, auch die Frage aufzuwerfen, unter welchen Voraussetzungen und, vor allem, mit welchen Konsequenzen Texte in Medien wie E-Books eine Präsenz erlangen können. Ein didaktisch reflektierter Einsatz digitaler Lesemedien schließt, beinahe zwangsläufig, das Feld der Pragmatik ein: also die Wege der Informationsbeschaffung über E-Books und anderweitig digital verfügbare Texte, die Möglichkeiten des Herunterladens von Daten und gegebenenfalls ihr Preis sowie die Kompatibilität von Lesegerät und Text (in einem Dateiformat). Diese Schlagworte umreißen Bereiche, die auf den konkreten Umgang mit digitalen Lesemedien

	Deutsches Textarchiv	Projekt Gutenberg	archive.org
Darstellungsmodus (auf dem Bildschirm)	Faksimile / html (Originalzeichen) / html (normalisiert) / XML / txt / CAB (normalisiert)	html	momentan drei Editionen zugänglich: 1. nicht möglich 2. Faksimile 3. Faksimile
Downloadmodus	XML (TEI P5) / html / txt / TCF / jpg (bei Download der Faksimile-Seiten)	erzeugen von eBooks aus Gutenberg-Dateien unter Beachtung von Fragen des Urheberrechts möglich über: http://www.epub-2go.eu/	1. txt, XML, zip 2. pdf, ePub (ggf. fehlerhaft), XML, DAISY, AZW, txt, tar, zip, torrent 3. pdf, ePub (ggf. fehlerhaft), DAISY, tar, txt, AZW, zip, torrent, XML
Angabe zur Provenienz des Textes	Staatsbibliothek zu Preußen – Preußischer Kulturbesitz [Signatur: SBB-PK, 505445 R] Fontane, Theodor: Effi Briest. Roman. Berlin 1896.	keine Angabe einer Quelle, nur eines Bearbeiters	1. Project Gutenberg 2. Roberts – University of Toronto [Fontane, Theodor: Effi Briest. Roman (= Gesammelte Werke, 1. Serie: Romane und Novellen, Bd. 9). Dreizehnte Auflage. Berlin 1906.] 3. Library of the University of Virginia [Fontane, Theodor: Effi Briest. Roman. Fünfte Auflage. Berlin 1896.]
Informationen zu Editionsprinzipien	– „Prinzip der Wahrung des historischen Sprachstandes der Texte“ – „um unbewusste Modernisierungen oder Korrekturen zu vermeiden, werden die Texte von Nicht-Muttersprachlern eingegeben“ – vorlagentreue Erfassung mit Verbesserung von Druckfehlern, die „zuverlässig erkannt werden“ – ausführliche Informationen zum Umgang mit Schreibweisen, Sonderzeichen, Interpunktion etc.	– Korrekturen lediglich bei offensichtlichen Druckfehlern – Kürzungen aus Copyrightgründen (z. B. bei Vor- oder Nachworten) möglich – Endnoten und Anmerkungen als Fußnote angegeben – „Rechtschreibung des Originals wird beibehalten“	keine Informationen
Verfügbarkeit von Peritexten	Links zu Autoreninformationen über die „Gemeinsame Normdatei“ (GND) der Deutschen Nationalbibliothek sowie zu den Datensätzen der „Allgemeinen Deutschen Biographie“ (ADB) und der „Neuen Deutschen Biographie“ (NDB)	kurze Autorenbiographie und knappes Werkverzeichnis	keine Peritexte
Edierbarkeit des Autorentextes	– keine Veränderung am edierten Text durch den Rezipienten möglich – in der Ansicht zur Qualitätssicherung Hinweise auf (Erfassungs-)Fehler und ggf. Eingriffe möglich	– keine Veränderungen am edierten Text durch den Rezipienten möglich – Möglichkeit, sich an der (Vor-)Korrektur von Texten zu beteiligen im Rahmen des Projektes „Gemeinsam an Gutenberg arbeiten“: http://www.gaga.net/	– in den meisten Dateien keine Veränderung durch den Rezipienten möglich – in den ePub-Dateien: Veränderbarkeit der Typographie, Markierung/Notizen
Allgemeine Informationen	seit 2007 bestehendes, wissenschaftliches Projekt mit Sitz an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften; gegründet mit dem Ziel, einen „disziplinenübergreifenden Volltextkorpus deutschsprachiger Texte“ zu erstellen (Drucke von ca. 1600 bis 1900)	1994 in Anlehnung an das freie internationale Public-Domain-Projekt „Project Gutenberg“ gegründetes Textarchiv	1996 gegründetes gemeinnütziges Non-Profit-Projekt zur Langzeitarchivierung (u.a. von Büchern)

Abb. 4: Synopse für eine detaillierte Gegenüberstellung dreier digitaler Textausgaben von Fontanes *Effi Briest*

	Vorteile
pragmatisch	<ul style="list-style-type: none"> – platz- und gewichtsparend (wegen Speicherkapazität) – in der Regel preisgünstiger als Printausgaben (gemeinfreie Ausgaben sogar kostenfrei) – schnelle Versorgung mit Literatur
medial	<ul style="list-style-type: none"> – Möglichkeit zum Edieren des Textes (z.B. Schriftvergrößerung für LRS-Schüler/innen) – Möglichkeit zum Medienwechsel (Vorlesefunktion)
lesedidaktisch	<ul style="list-style-type: none"> – Anknüpfung an die mediale Lebenswelt der Schüler/innen – sofortige Konsultierung von Wörterbüchern (ggf. durch Hypertext) – immaterielle (d.h. ohne reale Schreibspur existierende) Annotationen wie Unterstreichungen und Notizen – Sensibilisierung für Intertextualität und Herstellen von intertextuellen Bezügen durch Verlinkungen – Ausgangspunkt für medienästhetische und editionsphilologische Reflexionen – Kontakt zu sozialen Netzwerken

Abb. 5: E-Books im Deutschunterricht

abzielen, sozusagen das Handwerkliche ihrer Nutzung. Erproben lässt es sich gut im Rahmen eines explorativen Lernens, indem Schülerinnen und Schüler den Auftrag erhalten – beispielsweise zu *Effi Briest* –, verschiedene digitale Versionen des Textes zu finden und ihre Zugriffsmodalitäten sowie die jeweiligen Formen der Texterschließung und -präsentation zu beurteilen.

Bereits aus dieser Recherche ergeben sich allerdings auch Fragen, die weit über die Pragmatik hinausweisen. Sie lassen sich als Anlass nutzen, um Aspekte einer komparativen Medienästhetik, aber auch die Buchkultur, ihre Geschichte und Zukunft (Materialitätsfragen zwischen Buch und E-Book) sowie den individuellen Leseprozess und die Nutzungspräferenz von Schülerinnen und Schülern zu thematisieren. Die folgenden Fragen verstehen sich – an diese drei Aspekte anknüpfend – als Anregung für eine Auseinandersetzung mit (digitalen) Textausgaben im Deutschunterricht. Sie zielen unter anderem darauf ab, Kompetenzen im Bereich der Metareflexion zu stärken, und können freilich auch nur punktuell angesprochen werden.

Zum Aspekt einer komparativen Medienästhetik:

- Wie und wo lassen sich digitale Textausgaben im Internet auffinden? Welche Schwierigkeiten können bei der Recherche und der anschließenden Nutzung auftreten?

- Inwieweit unterscheiden sich digitale und Printausgaben in der Präsentation des Textes und der gegebenenfalls vorhandenen Peritexte? Welche Vor- und Nachteile entstehen daraus für einen Einsatz im Deutschunterricht?

Zum Aspekt der Buchkultur, ihrer Geschichte und Zukunft:

- Was wird gewonnen, was geht verloren, wenn ein Buch keinen Raum bzw. viele Bücher keine Räume (Bibliotheken) mehr beanspruchen, sondern die Speicherung und Überlieferung von Texten digital erfolgt?
- Was denken Angehörige anderer Generationen (Eltern oder Großeltern) und Menschen, die in unterschiedlichen Berufssparten arbeiten, über das Lesen mit digitalen Lesemedien? Welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus ziehen?
- Wenn man die Entstehung, die Produktion, das Erhalten und das Verwalten von Texten als historischen Prozess begreift, der immer wieder einem Wandel unterworfen war (z. B. durch den Buchdruck), in welche Richtung könnte sich die Präsentation und Verbreitung von Literatur in Zukunft verändern?

Zum Aspekt des individuellen Leseprozesses und der Nutzungspräferenz:

- Welche Lesemedien (Buch und/oder E-Book) nutze ich in welchen Situationen?
- Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus meinem gegebenenfalls variieren-

den Leseverhalten am Bildschirm und auf dem Papier ziehen?

- Unterscheidet sich mein Leseprozess am Bildschirm, je nachdem, ob ich einen literarischen oder einen pragmatischen Text lese?

Dass auch im Deutschunterricht nur *die* Aspekte eines (literarischen) Textes diskutiert werden können, die sich in Textausgaben manifestiert haben, bringt Patrick Sahle auf eine griffige Formel: „Gestellt werden die Fragen, die sich mit den Editionen beantworten lassen“ (Sahle 2013, Bd. 2, 128). Deshalb erscheint es unabdingbar, analoge wie digitale Lesemedien im Deutschunterricht zu nutzen, um Schülerinnen und Schüler für die Verschiedenartigkeit von Textpräsentationen und -erschließungen zu sensibilisieren. Und wie könnte man diese Tatsache besser veranschaulichen als an der Oberfläche eines E-Book-Readers oder eines Smartphones, auf der man nicht nur lesen, sondern auch tippen, klicken und Wischen kann, sodass (im Gegensatz zum gedruckten Buch) tatsächlich etwas passiert mit dem Text. Andererseits erscheint es evident, dass auch der gedruckte Text von der Konkurrenz zum E-Book profitieren kann. Denn die Geschichte des Buches ist selbstverständlich, wie es in dem wunderbaren Marbacher Magazin zur Ausstellung „Das bewegte Buch“ aus dem Jahr 2015 heißt – einer Print-Publikation übrigens, die auch von ihrer im Digitalen nicht abbildbaren, ebenso ungewöhnlichen wie intelligenten Bindungstechnik und ihrem kuriosen Schuber lebt – „eine Weiterentwicklungsgeschichte“ (Deutsches Literaturarchiv 2015, S. 11).

Literatur

BITKOM – Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. (Hg.) (2014): Jung und vernetzt. Kinder und Jugendliche in der digitalen Gesellschaft. Berlin. <https://www.bitkom.org/Publikationen/2014/Studien/Jung-und-vernetzt-Kinder-und-Jugendliche-in-der-digitalen-Gesellschaft/BITKOM-Studie-Jung-und-vernetzt-2014.pdf> [04.05.2016].

BITKOM – Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. (Hg.) (2015): Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Ein-

satz digitaler Medien im Schulunterricht. Berlin. <https://www.bitkom.org/Publikationen/2015/Studien/Digitale-SchulevernetztesLernen/BITKOM-Studie-Digitale-Schule-2015.pdf> [04.05.2016].

Cornelsen Schulverlage (2016): Schulpraxis und Forschung. transparent – Das Magazin für Autorinnen und Autoren der Cornelsen Schulverlage 1. Berlin.

Deutsches Literaturarchiv Marbach (Hg.) (2015): Das bewegte Buch. Ein Katalog der gelesenen Bücher. Marbach am Neckar (= marbacher magazin 150, 151, 152).

Ehmig, Simone C./Heymann, Lukas (2013): Die Zukunft des Lesens. In: Grond-Rigler/Straub 2013, 251–264.

Ehmig, Simone C./Reuter, Timo/Menke, Manuel (2011): Das Potenzial von E-Readern in der Leseförderung. Mainz. <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=562> [04.05.2016].

Grond-Rigler, Christine (2013): Der literarische Text als Buch und E-Book. In: Grond-Rigler/Straub 2013, 7–20.

Grond-Rigler, Christine/Straub, Wolfgang (Hg.) (2013): Literatur und Digitalisierung. Berlin.

Jochum, Uwe (2014): Medienkörper. Wandmedien – Handmedien – Digitalia. Göttingen (= Ästhetik des Buches 5).

Jong, Ralf de (2015): Typographische Lesbarkeitskonzepte (Kap. 2.1.6). In: Rautenberg/Schneider 2015, 233–256.

KMK [Kultusministerkonferenz] (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Bonn.

Kuhn, Axel/Hagenhoff, Svenja (2015): Digitale Lesemedien (Kap. 2.2.4). In: Rautenberg/Schneider 2015, 361–380.

Mahling, Marina (2015): Lesen und Schule (Kap. 3.2.2). In: Rautenberg/Schneider 2015, 547–566.

Oppmann, Volker (2016): Die Digitalisierung des Wissens – oder: Haben Bibliotheken und wissenschaftliches Publizieren eine gemeinsame Zukunft? In: 027.7. Zeitschrift für Bibliothekskultur 1, 33–41.

Pleimling, Dominique (2012): „Social Reading – Lesen im digitalen Zeitalter“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 41, 42, 21–27. (Themenheft „Zukunft des Publizierens“).

Radvan, Florian (2014): Edition, Didaktik und Nutzungsforschung. ‚Lesen‘ und ‚Benutzen‘ als Paradigmen des Umgangs mit Textausgaben im Deutschunterricht. In: editio 28, 22–49.

Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (Hg.) (2015): Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin.

Reuß, Roland (2006): Spielräume des Zufälligen. Zum Verhältnis von Edition und Typographie. In: TEXT. Kritische Beiträge 11, 55–100.

Reuß, Roland (2012): Ende der Hypnose. Vom Netz zum Buch. Frankfurt am Main.

- Reuß, Roland (2014): „Die perfekte Lesemaschine“. Zur Ergonomie des Buches. Göttingen (= Ästhetik des Buches 4).
- Sahle, Patrick (2013): Digitale Editionsformen. Zum Umgang mit der Überlieferung unter den Bedingungen des Medienwandels. 3 Bände. Norderstedt (= Schriften des Instituts für Dokumentologie und Editorik 7–9).
- Saur, Klaus Gerhard (1999): Elektronische Medien. In: Bodo Franzmann u.a. (Hg.): Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. München, 281–287.
- Schreiner, Claudia/Salchegger, Silvia/Suchań, Birgit (Hg.) (2014): PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Problemlösen, Mathematik und Lesen im elektronischen Zeitalter. Salzburg. https://www.bifie.at/system/files/dl/CBA-Bericht_PISA12_final_1.pdf [04.05.2016].
- Spoerhase, Carlos (2016): Linie, Fläche, Raum: Die drei Dimensionen des Buches in der Diskussion der Gegenwart und der Moderne (Valéry, Benjamin, Moholy-Nagy). Göttingen (= Ästhetik des Buches 8).
- Stiftung Lesen (2016): Positionen der Stiftung Lesen zum digitalen Lesen. Mainz. <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1534> [04.05.2016].
- Wilczek, Reinhard (2009): Klassiker-Lektüre. In: Deutschunterricht 2, 46–47.
- Ziefle, Martina (2013): Lesen an digitalen Medien. In: Grond-Rigler/Straub 2013, 223–250.