

# Digitale Jugendliteratur: Social Media, eBooks und Apps

## Die Ent-Dimensionierung des Lesens

„Unser Sohn will noch 2 % lesen. Das Konzept Seitenzahl ist eh überbewertet.“ Dieses Zitat, das Nico Lumma nicht zufällig via Twitter verbreitete (Abb. 1), wirft ein kleines Schlaglicht darauf, wie grundlegend sich das Lesen unter den Bedingungen der Digitalisierung verändert hat bzw. verändern wird. Lehrerinnen und Lehrern, die sich rasch einen konkreten Eindruck von diesen Veränderungen und damit einer möglichen Zukunft (auch) des (schulischen) Lesens verschaffen möchten, sei ein Besuch der Website [spritzinc.com](http://spritzinc.com) empfohlen, die mit dem Slogan „Reading Reimagined“ und dem Versprechen wirbt, die durchschnittliche Lesegeschwindigkeit von ca. 200 Wörtern pro Minute ohne jedes Training um ein Vielfaches zu erhöhen. Dieses Ziel soll dadurch erreicht werden, dass dem Leser in einer vorab wählbaren Frequenz (von 250 bis zu 700 Wörtern pro Minute) stets nur ein einziges Wort mit einem rot markierten Buchstaben präsentiert wird (Abb. 2). Komplexe Augenbewegungen (Sakkaden, Fixationen und Regressionen), die während des klassischen Lesevorgangs relativ viel Zeit beanspruchen, sollen auf diese Weise minimiert werden, sodass die individuelle Lesegeschwindigkeit gesteigert werden kann. Gedacht ist die Spritz-Software vor allem für Geräte mit sehr kleinem Display (z. B. Smartwatches), die einzelne Wörter, nicht

aber längere Texte in ausreichender Größe darstellen können. Aus medientheoretischer Sicht ist zunächst interessant, dass die Spritz-Technologie den Trend zur Ent-Dimensionierung des Lesens konsequent fortsetzt: Das klassische Buch ist dreidimensional und erfordert eine Orientierung im *Leseraum*, elektronische Bücher bieten nur noch eine zweidimensionale *Lesefläche*, auf der die fehlende Tiefe wahlweise skeuomorphistisch<sup>1</sup> imitiert oder durch neue Konzepte (z. B. Angabe des Lesefortschritts in Prozent) ersetzt wird, die Spritz-App reduziert das Lesen schließlich auf eine eindimensionale *Leselinie* und den nulldimensionalen Fixationspunkt.

Die deutschdidaktische Relevanz dieser Entwicklung besteht u. a. darin, dass die Ent-Dimensionierung des Lesens auch stets Auswirkungen auf typische Lesemodi und Lektürepräferenzen besitzt: So fördert beispielsweise das eBook bereits durch die Möglichkeiten dynamischer Textanordnung und symmedialer Modularisierung die Tendenz zum nicht-linearen, oberflächlich-überfliegenden Lesen (vgl. Kuhn/Bläsi 2011, 591) und dieser Lesemodus eignet sich wiederum besser für informatorische als für literarische Texte (vgl. Kuhn/Hagenhoff 2015, 374). Und was für das eBook gilt, trifft erst recht auf das Lesen mit der Spritz-Technologie zu. Pointiert formuliert: Auf einer Smartwatch scannt man vielleicht seine E-Mails, man liest aber nicht den E-

(1) Mit „Skeuomorphismus“ wird eine Design-Strategie bezeichnet, die in ihrer Gestaltung ein Material oder eine Form eines älteren, vertrauten Gegenstandes nachahmt.

Mail-Roman *Gut gegen Nordwind*. Die Praxis des elektronischen Lesens könnte daher dazu beitragen, den – u.a. durch die PISA Testmetrik initiierten – Trend zur unterrichtlichen Konzentration auf (diskontinuierliche) Sachtexte zumindest unterschwellig zu verstärken. In jedem Fall gilt: Der Deutschunterricht muss sich intensiv mit den hier skizzierten Veränderungen des Lesens unter den Bedingungen der Digitalisierung auseinandersetzen.

### Digital Natives vs. Medienintegration

Der klare Blick auf diese Herausforderungen wird in der Debatte jedoch häufig durch ein Begriffspaar verstellt, auf das in der wissenschaftlichen Literatur aus guten Gründen (vgl. Schulmeister 2012; Wampfler 2014a) zumeist verzichtet wird, während es im populär-feuilletonistischen Diskurs noch sehr verbreitet ist. Gemeint ist die Gegenüberstellung von *Digital Natives* und *Digital Immigrants* (vgl. Barlow 1996; Prensky 2001). Problematisch sind diese Begriffe in zweifacher Hinsicht: Auf der einen Seite suggeriert der Begriff *Digital Native* unter anderem fälschlicherweise, dass die Fähigkeit zum kompetenten Umgang mit digitaler Technologie eine Frage des Geburtszeitpunkts ist und dass die *Digital Natives* in puncto Medienkompetenz eine homogene Gruppe darstellen. Er verschleiert damit insbesondere, dass Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich digitaler Medien nicht nur eine Frage des Alters sind und dass der *Digital Divide* (vgl. Schradie 2013), der die gesamte Gesellschaft entlang der Linien sozialer Schichten spürbar spaltet, auch die *Digital Natives* nicht verschont (vgl. Wampfler 2014b, 25). Auf der anderen Seite ist die Position der *Immigrants* häufig von einem geradezu hegemonialen Deutungsanspruch medialer Verhaltensweisen der *Natives* geprägt: Denn was soll man von den jugendlichen Web-Eingeborenen halten, die ständig narzisstische Selfies schießen, Bilder von ihrem Frühstück posten, bei Facebook, WhatsApp und Twitter freiwillig und fahrlässig ihre Privatsphäre aufgeben, keine Bücher mehr lesen, online die Orthographie suspendieren und sich – wenn überhaupt –



Abb. 1: Tweet von Nico Lumma vom 15.2.2016



Abb. 2: Lesen mithilfe der Spritz-Technologie auf [spritzinc.com](http://spritzinc.com)

mit YouTube und Wikipedia auf die Schule vorbereiten? Aus der Perspektive der klassisch buchsozialisierten Netz-Einwanderer erscheint die eingehende Auseinandersetzung mit Online-Kultur der *Natives* daher wenig lohnenswert.

Und spätestens jetzt wird deutlich, warum die unkritische Rede von *Digital Natives* und *Immigrants* nicht nur vorurteilsbeladen und sachlich unangemessen, sondern auch deutschdidaktisch bedenklich ist. Denn sie fördert tendenziell Einstellungen und Wertungen, die fundamentalen medienintegrativen Prinzipien widersprechen, die Jutta Wermke bereits vor gut zwanzig Jahren formuliert hat. Zu nennen ist beispielsweise die „mediale Mehrsprachigkeit der Lehrenden“ (Wermke 1997, 61), die als notwendige Bedingung dafür gilt, Aspekte der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler in den Deutschunterricht zu integrieren. Ein gemeinsames mediales Vokabular ist dann wiederum eine der Voraussetzungen für intermediale Transfers, so dass z. B. „Möglichkeiten des Lesens und Schreibens in anderen Medien als potentielle Verbesserung herkömmlicher Verfahren akzeptiert werden“ (Wermke 1997, 61).

Skeptisch-distanzierte Lehrerinnen und Lehrer, die sich selbst zu den *Immigrants* zählen, sehen jedoch weder die Notwendigkeit, die mediale Sprache der

*Screenager* zu lernen, noch halten sie deren Schreib- und Lesegewohnheiten für kompatibel mit den Anforderungen des Deutschunterrichts. Und so tapen sie häufig in die Projektions-Falle: Sie verstehen nicht, dass Selfies weitaus mehr sind als ein Zeichen ungezügelter Selbstverliebtheit (vgl. Wampfler 2014a, 7–10), echauffieren sich über peinliche Fotos im Netz, haben aber noch nie etwas vom Konzept der Filtersouveränität gehört (vgl. Seemann 2011, 79), unterschätzen die komplexen Anforderungen, mit denen sich Jugendliche im Netz bei der Aushandlung sozialer Normen und der Grenzen von Privatheit und Öffentlichkeit konfrontiert sehen (vgl. Boyd 2014, 54ff.; Frederking/Krommer 2014, 169ff.), etc. Kurz: Weil sie selbst die Social Media und die Online-Kultur der Heranwachsenden nicht verstehen, erklären sie „ihre Probleme mit neuen Medien zu Problemen der Schüler“ (Wermke 1997, 61) und schließen damit einen wichtigen Teil der medialen Lebenswelt kategorisch aus dem Unterricht aus.

Die folgenden Hinweise richten sich daher ganz bewusst an Kolleginnen und Kollegen, die zu einer Änderung der didaktischen Blickrichtung sensu Wermke bereit sind, d.h. die nicht nur die mediale Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ernsthaft zu verstehen versuchen, sondern auch die Medienästhetik digitaler Technologien bzw. der Social Media prinzipiell als Ausgangspunkt für unterrichtliche Prozesse akzeptieren, auch wenn bzw. gerade weil die folgende Darstellung zeigt, dass die didaktischen Potenziale digitaler Jugendliteratur noch weitgehend brach liegen.

### Social Media

Seit 1987 mit Michael Joyces *Afternoon, a story* die erste fiktionale Erzählung erschien, die für die Darstellung in einer auf Diskette ausgelieferten Offline-Hypertextumgebung konzipiert war, sind zahlreiche literarische Formen des kooperativen und partizipativen Schreibens im Netz entwickelt und erprobt worden, die bei aller Diversität eine bemerkenswerte Gemeinsamkeit aufweisen: Die großen Erwartungen, die man in die Auflösung des traditionel-

len Verhältnisses zwischen Autor, Text und Leser sowie in die Entwicklung neuer narrativer Formate setzte, erfüllten sich in der Regel nicht und die avantgardistischen Online-Schreibprojekte der virtuellen Welt endeten nicht selten als Statuscode-404-Fehlermeldung auf dem Friedhof toter Links oder – vielleicht noch bezeichnender – in Printform auf dem Büchertisch der Gutenberg-Galaxis (vgl. hierzu Frederking/Krommer/Maiwald 2012, Kapitel 9.2.3). Inzwischen sind die Hypertext-Umgebungen des Web 1.0, in denen der Durchschnitts-Nutzer in der Regel passiver Rezipient vorgefertigter Angebote blieb, durch die interaktiven Strukturen der Social Media abgelöst worden, deren Grundeinstellungen jeden User nicht nur dazu ermächtigen, sondern explizit auffordern, die Timelines, Foren, Wikis, Chats etc. mit eigenen Inhalten zu füllen: „Was gibt's Neues?“, fragt beispielsweise Twitter zur Begrüßung, „Was machst Du gerade?“, will Facebook wissen. Die hypertextuelle Vision vom „wreader“, der Hybridform aus „writer“ und „reader“ (vgl. Heibach 2003, S. 50), ist daher in den Social Media längst eine Selbstverständlichkeit geworden. Dass soziale Netzwerke schon strukturell zum Erzählen einladen, lässt sich exemplarisch an Facebook zeigen: Hier ist die Timeline, auf der alle Statusmeldungen gesammelt werden – und deren Beginn bezeichnenderweise das stilisierte Bild eines Säuglings (!) markiert –, explizit als Visualisierung der individuellen *Lebensgeschichte* gestaltet, die gleichsam als virtueller roter Faden das Dasein der User in eine erzählerische Ordnung bringt. Das narrative Potenzial der Social Media wird auch in dem kanadischen Kurzfilm *NOAH* (2013) sehr deutlich, der komplett auf dem Computerbildschirm des jugendlichen Protagonisten spielt und in dem ein Beziehungs-drama um Eifersucht und Identitätsdiebstahl inszeniert wird. Der Film setzt ein hohes Maß an Vertrautheit mit den medialen Praktiken der Jugendlichen voraus und wird für Online-Neulinge kaum zu verstehen sein, denn der Zuschauer taucht gleichsam live und unvermittelt in die virtuelle Welt der Screenager ein und erlebt die Handlung als Multitasking-Stakkato aus Facebook-Postings, Skype-Konferenzen, Browser-Tabs und Chats.

In den folgenden beiden Abschnitten soll am Beispiel von Facebook und Twitter kurz untersucht werden, ob die narrativen Möglichkeiten der Social Media auch im Bereich der (digitalen) Jugendliteratur innovativ ausgeschöpft werden.

## Facebook

Der Weg zur Facebook-Literatur führt über ein Profil, das der Historiker Piotr Brozek 2009 im Gedenken an Henio Zytomirski anlegte. Der jüdische Junge wurde im KZ Majdanek von den Nazis ermordet. Grundlage des Profils waren einerseits historischen Quellen und eigens angestellte Recherchen, andererseits jedoch auch fiktive Elemente ohne realen Bezug. Henios Facebook-Postings, die auf ein sehr gemischtes Echo stießen (vgl. Vensky 2009; Janzen 2010), sollten als neue Form der Erinnerungskultur ein möglichst authentisches Bild der persönlichen Erfahrungen eines jüdischen Jungen zurzeit der Nazi-Herrschaft zeichnen und die Besucher der Seite über Kommentare zur aktiven Anteilnahme bewegen. Das streitbare Projekt verdeutlichte erstmals auch für eine breitere Öffentlichkeit, welche Möglichkeiten soziale Netzwerke im Hinblick auf die narrativ-interaktive Auseinandersetzung mit historischen Fakten bieten. Unter der Bezeichnung "Massive Online Social Storytelling" (kurz: MOSS) werden solche Formen der Narration mittlerweile u.a. in der Religionspädagogik genutzt, um Bibelgeschichten auf Facebook interaktiv erlebbar zu machen (vgl. Pelzer 2014). Deutschdidaktische Formen des MOSS stehen in der Tradition der virtuellen Theatralik (vgl. hierzu Krommer 2014) und profitieren u.a. davon, dass in sozialen Netzwerken zahlreiche Werkzeuge zur Verfügung stehen, um interpersonale Beziehungsgeflechte abzubilden: Bei Facebook wird z. B. Kleists *Prinz vom Homburg* von Schülern re-inszeniert (vgl. Krommer/Dreier 2012) und *Emilia Galotti* kommt in einem eigens für diesen Zweck geschaffenen Netzwerk virtuell zur Aufführung (vgl. Halbmeier 2014).

Im Bereich der digitalen (Jugend-)Literatur hat 2010 das von Gergely Teglas initiiert

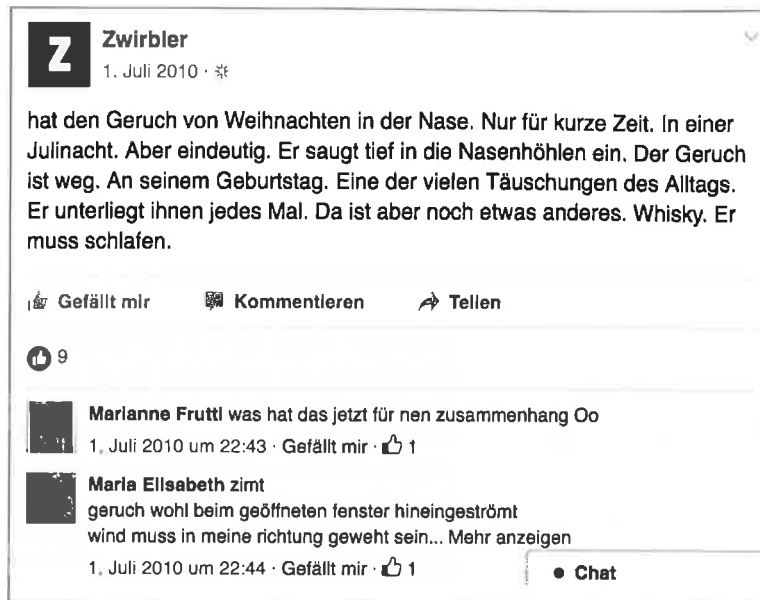


Abb. 3: Auszug aus dem Facebook-Roman „Zwirbler“

te Facebook-Projekt „Zwirbler“ einige Bekanntheit erlangt. Es eignet sich in exemplarischer Weise, um zu verdeutlichen, wie schwierig es ist, in einem sozialen Netzwerk authentische Formen des partizipativ- bzw. kollaborativ-literarischen Schreibens zu etablieren. Die Grundidee des – laut Selbstbeschreibung – ersten Facebook-Romans ist einfach: Die Handlung wird bestimmt durch einzelne Statusmeldungen mit maximal 420 Zeichen, die Teglas als Autor auf dem „Zwirbler“-Profil veröffentlicht. Den Lesern wird über die Kommentarfunktion die Möglichkeit eingeräumt, Einfluss auf den Fortgang der Geschichte zu nehmen (Abb. 3). In der Zwirbler-Anleitung heißt es:

Es besteht kein Anspruch darauf, dass Ihr Input, Links (sic!), etc. die Geschichte oder Zwirblers Entscheidungen beeinflussen. Aber sehr wohl die starke Möglichkeit – schließlich ist genau dies ausdrücklich gewünscht: die Beeinflussung der Geschichte durch Ihren Beitrag.

TEGLASY 2010

Diese Formulierung, die eine innovative Besonderheit des Projekts verdeutlichen soll, ist gleichzeitig die Beschreibung einer konzeptionellen Schwäche. Denn bei „Zwirbler“ hat in letzter Konsequenz wei-

terhin ein individueller Autor die „Macht“ über die Gestaltung der Erzählung und die klassische Trias Autor–Text–Leser bleibt nahezu unverändert. Hier wird ein prinzipielles Problem sichtbar, das nicht nur das „Zwirbler“-Projekt betrifft, sondern systemimmanent ist: Um in sozialen Netzwerken zu verhindern, dass die Postings juristisch bedenklich sind, Spam darstellen, dem Projektgedanken diametral widersprechen etc., ist so viel redaktionelle Kontrolle notwendig, dass sich die Grundidee des partizipativen Schreibens, die prinzipielle Offenheit für die Teilnahme aller (vgl. Heibach 2002, 192), bestenfalls rudimentär verwirklichen lässt. Hinzu kommt, dass es – bis auf Formen des Crowdfundings – keine tragfähigen Geschäftsmodelle für innovative literarische Social-Media-Projekte gibt. Es ist daher wenig überraschend, dass der Autor des „Zwirblers“ nicht nur auf der narrativen Ebene, sondern auch auf der Ebene der Vermarktung seine Gestaltungsmacht nutzte und das Ende des ersten Facebook-Romans nicht bei Facebook, sondern exklusiv in Printform veröffentlichte. Der konzeptionelle Offenbarungseid in Form eines gedruckten Buches scheint immer noch die aussichtsreichste Möglichkeit zu sein, Literaturprojekte in sozialen Netzwerken zu (re-)finanzieren. Dass der „Zwirbler“ noch einen Schritt weiter geht und vom Kladde Buchverlag nicht nur als Buch, sondern allen Ernstes auch als Toilettenpapier vermarktet wird, ist vor diesem Hintergrund mehr als bezeichnend.

Was bleibt, ist ein nüchternes Fazit: Innovative (Jugend-)Literaturprojekte, die echte Formen des Schreibens im Netz darstellen, sind ausgerechnet in sozialen Netzwerken kaum zu erwarten.

## Twitter

Twitter ist ein Internetdienst, der das Senden und Empfangen von kurzen Nachrichten („Tweets“) ermöglicht, die nicht mehr als 140 Zeichen umfassen dürfen. Bilder und Videos lassen sich über Links in einen Tweet einbetten. Kernstück des Dienstes ist die Timeline, auf der stets die aktuellen Tweets der Nutzer angezeigt werden, denen man „folgt“. Zur thematischen Struk-

turierung der Tweets dienen Hashtags, d.h. Schlagwörter, die durch eine Raute gekennzeichnet werden (z. B. #Literatur). Auf diese Weise ist es z. B. auch möglich, die Timeline ganz gezielt mit Tweets zu füllen, in denen es um einen bestimmten Gegenstandsbereich geht. Twitter lebt vom Live-Charakter und von der dynamischen Interaktion der Nutzer, die Tweets beantworten, favorisieren und weiterleiten („retweeten“) können. Einem Neuling, der diese typische Dynamik live erleben möchte, sei empfohlen, am Sonntag zwischen 20.15 und 21.45 Uhr dem Hashtag #tatort zu folgen, d.h. sich anzusehen, wie der im Fernsehen laufende *Tatort* auf dem *Second Screen* via Twitter kommentiert wird.

Wie jede neue Kommunikationsform, ist auch Twitter recht schnell für literarische bzw. narrative Experimente und Spielereien genutzt worden. Grundsätzlich lassen sich zwei Varianten unterscheiden: Zum einen werden bekannte Erzählungen und literarische Stoffe aus dem Printmedium Buch ins digitale Twitterformat übertragen, zum anderen wird Twitter als neues narratives Format mit eigenen Inhalten gefüllt. So gibt es beispielsweise eine Twitter-Version von *Harry Potter*, die den Plot aller sieben Bände in 20 Tweets zusammenfasst (vgl. Aciman/Rensin 2011, 30), und Kürzestgeschichten wie die „Tiny Tales“ (Meimberg 2011), die nur einen einzigen Tweet benötigen, um Mikro-Erzählungen wie die folgende zu realisieren, die kein gedrucktliterarisches Vorbild besitzen:

Die Maschine stand vor ihm wie ein Mahnmahl. „Es ist einfach zu gefährlich“, murmelte Johannes Gutenberg. Und entzündete das Streichholz.

MEIMBERG 2011, Pos 32

Eine dritte Variante der Twitteratur soll hier unberücksichtigt bleiben, weil auch bei wohlwollender Betrachtung weder innovatives Potenzial noch deutschdidaktische Anknüpfungspunkte erkennbar sind. Gemeint sind Projekte, in deren Rahmen lediglich Printtexte via Twitter sukzessive veröffentlicht werden, um sie dann später als Buch zu verkaufen. Marcel Magis' *Im Schatten des Flügelschlags*, das im Feuilleton als erster Twitter-Roman bezeichnet wurde (vgl. Ge-

rold 2010), ist ein Beispiel für dieses fragwürdige Format.

Immerhin bieten sowohl die Twitter-Adaptionen literarischer Stoffe als auch die originären Twitter-Geschichten auf den ersten Blick didaktisches Potenzial für den Deutschunterricht. Von Philipp (2012) stammt in diesem Zusammenhang der konkrete Vorschlag, das erste Kapitel aus Sherman Alexies *Das absolut wahre Tagebuch eines Teilzeit-Indianers* (2007) mit Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 7–9 in Twitteratur zu überführen. Die Transformation des Jugendroman-Kapitels in eine kurze Tweet-Sequenz wird von Philipp sehr detailliert als mehrschrittiger Formulierungs- und Überarbeitungsprozess beschrieben, in dessen Verlauf Schülerinnen und Schüler kritisch-dialogisch mithilfe vorstrukturierter Arbeitsblätter an inhaltlich und formal angemessenen Tweets arbeiten, die schließlich auch veröffentlicht werden sollen: „Wenn die Tweets formuliert sind, dann gehören sie auch ins Netz – am besten natürlich auf twitter.com“ (Philipp 2012, 29). Keine Frage: Philipps Unterrichtsmodell „fördert und fordert von Schülerinnen und Schülern das Zusammenfassen von Gelesenem, was auch in Zusammenarbeit mehrerer Personen möglich ist“ (Philipp 2012, 28) und es besitzt sicher auch einen hohen motivationalen Wert. Gleichzeitig ist das „Literaturgezwitscher“ (Philipp 2012, 27) jedoch auch ein typisches Beispiel für den fehlgeschlagenen Versuch, tatsächlich eine neue Kommunikationsform kreativ-produktiv in den Deutschunterricht zu integrieren. Denn mit Twitter hat die Twitteratur nur eine einzige Gemeinsamkeit: die Beschränkung auf 140 Zeichen (das gilt u.a. auch für die Vorschläge von Netz 2009, Ballod 2014, Unbekannt/Ulmer/Zorn/Klett 2013). Sofort werden Parallelen zu den didaktischen Fehlschlüssen erkennbar, die um die Jahrtausendwende dazu führten, dass viele Texte, „die nicht mehr als 160 Zeichen haben, mit dem Etikett ‚SMS-Kunst‘ versehen wurden, so als ob jede ausreichend knappe Botschaft, ganz gleich unter welchen medialen Bedingungen sie entstanden ist, schon den Geist einer neuen Ästhetik atmete“ (Krommer 2005, 237). Wie wenig Philipps Unterrichtsvorschlag mit Twitter

zu tun hat, lässt sich im Übrigen schon daran erkennen, dass sich das gesamte Projekt ohne Einschränkung auch auf Paper-Pencil-Basis realisieren ließe. Dass es äußerst schwierig ist, Twitter authentisch im Unterricht einzusetzen, liegt vor allem an der hohen Zugangsschwelle des Dienstes: Denn es dauert relativ lange, einen Twitter-Account zu etablieren, d.h. ein interaktives Nutzer-Netzwerk aufzubauen und sich an die für Twitter charakteristischen medial-kommunikativen Besonderheiten zu gewöhnen (z. B. den richtigen „Ton“ zu treffen, Hashtags zu verwenden etc.). Twitter-Accounts, die eigens für Schulprojekte eingerichtet werden, überwinden diese Zugangsschwelle nur sehr selten und bleiben daher unauthentisch (vgl. hierzu auch Krommer 2014).

Vor diesem Hintergrund ist zu diagnostizieren, dass eine didaktisch überzeugende Nutzung von Twitter im Umgang mit (digitaler) Jugendliteratur noch aussteht.

#### **(Enhanced) eBooks und (Literatur-)Apps**

Hauck bezeichnet eBooks als die „einfachste Umsetzung des gedruckten Buches [...], die letztlich nicht mehr als die Printversion bietet, wenn man von Veränderungen der Schriftgröße etc. absieht“ (Hauck 2013, 17. Hervorhebung von mir, A.K.) Diese Charakterisierung scheint auf den ersten Blick akzeptabel zu sein, erweckt bei genauerer Betrachtung jedoch zum einen den falschen Eindruck, dass zu jedem eBook notwendigerweise ein gedrucktes Buch gehört, obwohl es inzwischen fest etablierte Verlagskategorien wie „digital only“ (Carlsen) gibt. Zum anderen lässt Hauck auch wesentliche Merkmale des eBooks unerwähnt. Denn hinter dem unscheinbaren „etc.“ aus dem obigen Zitat verbergen sich zahlreiche Funktionen der jeweiligen User-Interfaces, die den im eBook codierten Text für den Leser überhaupt erst zugänglich machen. Hierzu zählt u.a. die (automatisierte) Suchoption: Amazon experimentiert im Kindle-Format z. B. zurzeit mit der „X-Ray“-Funktion, die in einer grafischen Übersicht anzeigt, wo bestimmte Begriffe (z. B. die Namen der Pro-

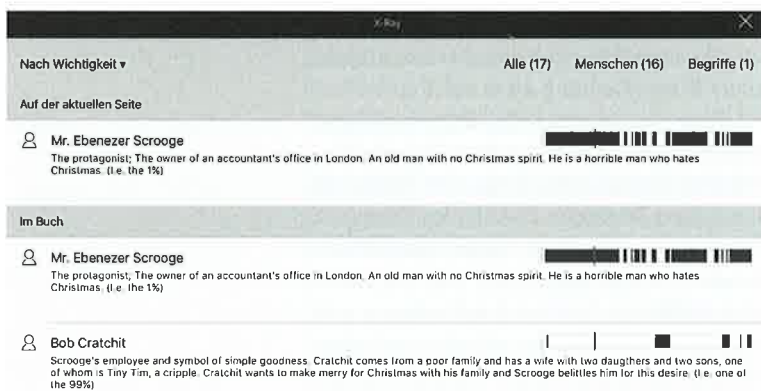


Abb. 4: Ein „X-Ray“ der Figuren aus Dickens *A Christmas Carol* in Amazon Kindle

tagonisten) innerhalb eines Textes auftauchen (Abb. 4).

Noch ist dieses Tool nur für englische eBooks verfügbar, es wird in Zukunft jedoch auch im Deutschunterricht einfachste quantitative Textanalysen möglich machen, die mit dem gedruckten Buch nur sehr umständlich zu realisieren sind (vgl. hierzu auch den Beitrag von Jannidis in diesem Heft). Die Anbindung an (Online-) Lexika, die digitale Organisation von Notizen und Lesezeichen, die (zumindest partiell vorhandene) Möglichkeit, Textstellen zu kopieren und z. B. in sozialen Netzwerken zu teilen, die Visualisierung von Passagen, die andere Leser in einem Buch häufig markiert haben („popular highlights“) und viele weitere Funktionen verdeutlichen ebenfalls, wie wichtig es auch im Deutschunterricht ist, eBooks nicht ohne die jeweiligen User-Interfaces zu betrachten. Vor diesem Hintergrund könnte man jedes eBook als „enhanced eBook“, d.h. in seinen medialen Optionen im Vergleich zum reinen Printtext erweitert bzw. verbessert bezeichnen. Gewöhnlich werden mit dem Begriff „enhanced eBook“ jedoch nur eBooks bezeichnet, die zusätzlich zum Printtext auch Videos, Audiodateien, interaktive Grafiken, Animationen etc. anbieten. Einfache eBook-Reader, die vor allem für die Darstellung von reinem Text konzipiert sind, geraten bereits hier an ihre technischen Grenzen. Viele enhanced eBooks sind daher speziell für Smartphones und Tablets konzipiert und nutzen deren typische Touchscreen- und Sensorsteuerung zur Interaktion mit dem Rezipienten, der nicht nur auf dem Bild-

schirm wischen, sondern das Gerät auch schütteln oder neigen muss, ins Mikrofon sprechen oder die Kamera nutzen soll.

Je komplexer das mediale „Enhancement“ und die Interaktionsmuster werden, desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass Standard-eBook-Apps wie „iBooks“ (Apple) oder „Kindle“ (Amazon), nicht mehr ausreichen, um alle Inhalte korrekt darzustellen. Spätestens dann greifen die Anbieter auf eigene Apps zurück, die garantieren, dass ein enhanced eBook die optimale Präsentationsform findet.

Das „einfache“ eBook gehört mittlerweile ganz selbstverständlich zum Angebot der Verlage und es dürfte schwierig werden, ein kommerziell erfolgreiches Buch für Jugendliche zu finden, das in den letzten Jahren nicht auch als eBook erschienen ist. Im Bereich der enhanced eBooks bzw. der Literatur-Apps bietet sich jedoch ein anderes Bild. Hier konzentrieren sich die Verlage vor allem auf die Kinderliteratur sowie auf Sachbücher und setzen damit u.a. die Tradition der gedruckten Spiel- und Mitmachbücher digital fort. Zu den Klassikern zählt hier z. B. die eBook-Adaption des Kurzfilms *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (USA 2011), die als App erhältlich ist und u.a. die Tablet-Navigation interaktiv nutzt, um Handlungen innerhalb der Geschichte zu initiieren. Im Bereich der Sachbücher wurde die eBook-Version von Al Gores *Our Choice* vor allem durch einen TED-Talk von Mike Matas (2011) einem Millionenpublikum bekannt.

Das aktuelle Angebot ist breit gefächert. Es umfasst z. B. „Active Books“ wie die *Dino Wheelies* (Fischer), die auch als Apps für Tablets und Smartphones konzipiert sind, Bilderbücher wie *Was ist denn hier passiert?* (Tulipan), die über QR-Codes Verlinkungen zu Videosequenzen herstellen, spezielle Kinderbuch-Adaptionen (z. B. Janoschs *Ich mach dich gesund, sagte der Bär*) in einer Version für das interaktive Whiteboard (onilo.de), Sachbücher, denen man mit einem speziellen Stift Klänge entlocken kann (z. B. *tiptoi* von Ravensburger), Jump-and-Run-Apps, in denen spielerisch Handlungselemente eines Buches aufgenommen werden (z. B. *Darkmouth* bei Oetinger) etc. Im Trend liegen zurzeit auch „Augmented-Reality“-Angebote wie das

*Super-Buch*. Neun deutsche Verlage, darunter Oetinger, Beltz und Langenscheidt, veröffentlichen unter diesem Label Kinderbücher, die sich mithilfe einer kostenlosen App digital erweitern lassen: Startet man die App und richtet die Kamera auf eine Seite des gedruckten Buches, wird das live aufgenommene Bild digital in Echtzeit optisch und akustisch ergänzt, sodass statisch-zweidimensionale Illustrationen auf dem Bildschirm multimedial animiert und zum Teil dreidimensional erscheinen.

Dieser Diversität unter den "enhanced" Kinder- und Sachbüchern steht jedoch eine gewisse Einfallslosigkeit im Bereich der fiktionalen Jugendliteratur gegenüber. Auf einigen Verlagsseiten (z. B. bei Loewe oder Beltz) sucht man enhanced eBooks in der Kategorie „Jugendbuch“ vergebens, andere Anbieter beschränken sich in der Regel auf rein additives Audio- und Videomaterial, das nur sehr selten konzeptionelle oder gar narrative Einbettung besitzt. Ein prototypisches Beispiel ist hier die bei Oetinger erscheinende *Night School*-Reihe von C. J. Daugherty, die den Printtext lediglich durch Hörfassungen einzelner Kapitel und Videointerviews ergänzt. In der Reihe *So verwirrt, so verliebt, so schön* von Madlen Ottenschlager (Carlsen) wird zumindest der Versuch unternommen, Teile der Erzählung medial zu inszenieren, anstatt nur den Buchtext durch eine Lesung zu doppeln: So ist z. B. ein Telefonat zwischen der Protagonistin und ihrem Freund nicht als Text, sondern nur als Tonaufnahme verfügbar, intradiegetische Musik kann begleitend zur Lektüre angeklickt werden und kurze Videosequenzen zeigen Schlüsselszenen des Plots oder visualisieren Stimmungen. Doch auch hier festigt sich der Eindruck, dass die digitalen Erweiterungen nur sehr selten einen medialen oder narrativen Mehrwert gegenüber einem reinen Printtext besitzen und dass Prozesse der Imagination und Identifikation durch den steten Wechsel der Darbietungsformen und die Unterbrechung der Lektüre durch Klicks eher gestört als gefördert werden. Es passt in dieses Bild, dass auch die Option, in einem am Ende des Bu-

ches verlinkten Forum auf lovelybooks.de online weiter zu diskutieren, bislang nur von drei Leser(inne)n genutzt wurde. Der letzte Kommentar (Stand: 15.04.2016) lautet: „Kindisch.“

Wenn man nach Gründen für die großen Unterschiede im "Enhancement" der Kinder- und Sachbücher auf der einen und der Jugendbücher auf der anderen Seite fragt, könnte eine überspitzt formulierte Antwort aus deutschdidaktischer Perspektive lauten, dass Computerspiele inzwischen die eigentliche Form *digitaler* Jugendliteratur sind. Heranwachsende, die an ansprechend inszenierten interaktiven Geschichten interessiert sind, greifen daher lieber zur Konsole als zum enhanced eBook. Dass das für den Deutschunterricht durchaus als Chance zu verstehen ist, weil sich zahlreiche Kompetenzen, die für den Umgang mit Literatur bedeutsam sind, auch durch Computerspiele fördern lassen, hat Boelmann wiederholt gezeigt (vgl. zur Übersicht Boelmann 2014). Wer trotz des wenig befriedigenden Verlagsangebots im Deutschunterricht nur ungern auf eine digitale Anreicherung von Jugendliteratur verzichten möchte, kann auf eine einfache Alternative zurückgreifen, um die analoge Offline-Sphäre des gedruckten Buches mit der Online-Welt des Internets zu verknüpfen. Gemeint sind QR-Codes, mit denen man Informationen in grafischer Form abspeichern kann. QR-Codes lassen sich sehr einfach selbst erstellen<sup>2</sup> und auf jedem mobilen Endgerät mit den entsprechenden Apps scannen und auswerten. Abbildung 5 zeigt ein konkretes Beispiel aus dem Unterricht: Eine Schülerin hat ihr persönliches Exemplar von Janne Tellers *Nichts* durch einen QR-Code „angereichert“, der zu einer YouTube-Rezension des Buches führt. Auf diese Weise können Schülerinnen und Schülern hybride Off-Online-Bücher gestalten, in denen sich neben individuellen Links zu Bildern, Videos, Grafiken, Texten etc. auch digital verfügbare Unterrichtsergebnisse über QR-Codes dauerhaft verankern lassen. Diese personalisierten "enhanced analogBooks" dürften gegenüber den standardisierten "enhanced eBooks" der

(2) Zum Beispiel mit einem Online-Tool wie dem QR-Code-Generator, <http://www.qrcode-generator.de> [04.06.2016].



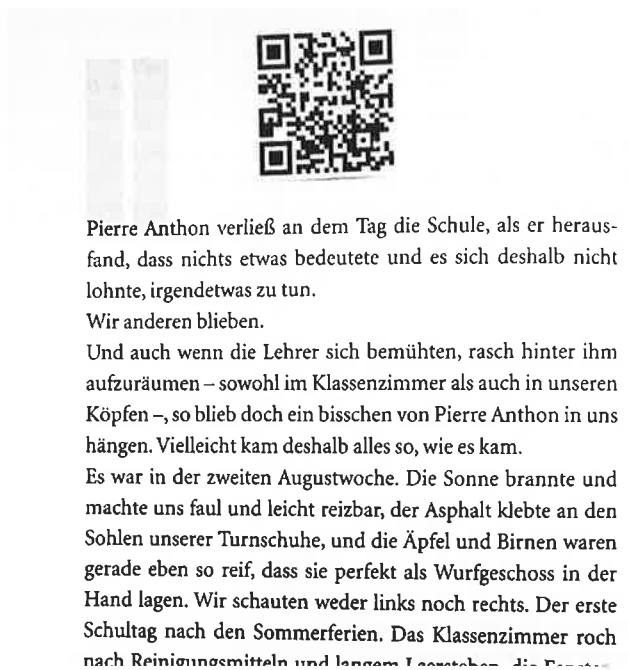


Abb. 5: „Anreicherung“ eines Print-Romans mit einem QR-Code

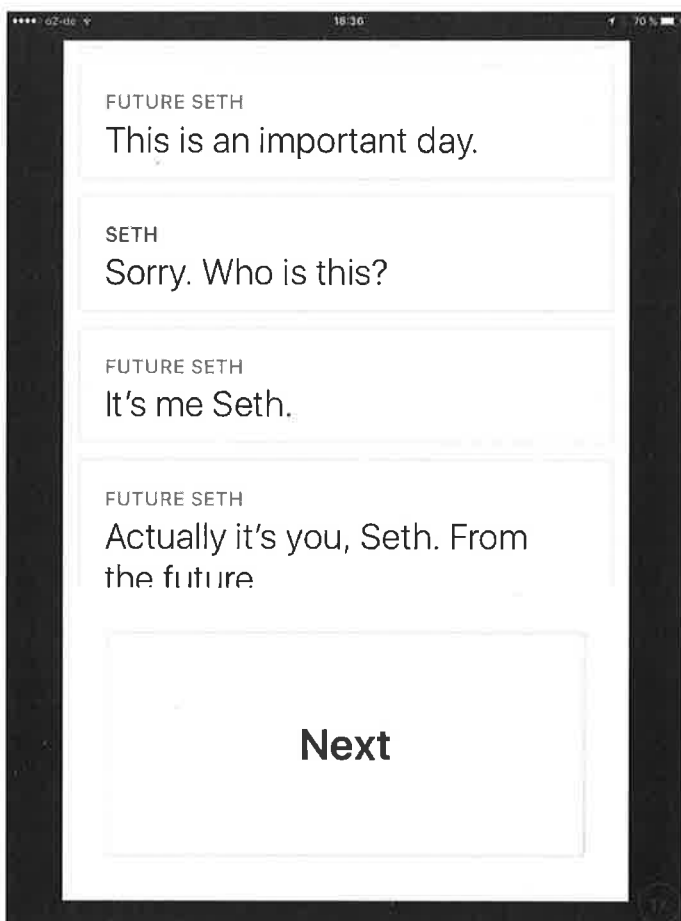


Abb. 6: Auszug aus der Story *Past Perfect* von Sean Dunne in „Hooked“

Verlage einen erheblichen Mehrwert für den Unterricht und die Schüler(innen) besitzen. Von den oben erwähnten Computerspielen ist es konzeptionell nicht weit zu den Literatur-Apps, die sich häufig dem Prinzip der „Gamification“ verschreiben. Auch in diesem Bereich gibt es die oben bereits skizzierte Schieflage zwischen Kinder- bzw. Sachbüchern und Jugendbüchern, wie ein exemplarischer Blick auf die App-Angebote des Oetinger-Verlags zeigt: Hier kann man zwar mit Olchi Buchstabensuppe löffeln, die Geschichte einer fliegenden Maus erleben, ein Känguru als Freund gewinnen, dem kleinen Regenbogenfisch gute Nacht sagen etc., aber unter den 31 aufgelisteten Apps findet sich nur eine einzige („Die Tribute von Panem. Das Spiel“), die sich nicht in erster Linie an Kinder wendet. Wenn man solche Titel, die lediglich eine Form der crossmedialen Buchvermarktung darstellen, ebenfalls ausblendet, wird das Angebot an genuinen Literatur-Apps noch kleiner.

Abschließend sollen exemplarisch zwei höchst unterschiedliche Apps kurz vorgestellt werden, die für den Deutschunterricht interessant sein könnten: „Lifeline“ (3 Minute Games) und „Hooked“ (Telepathic).

Die App „Hooked“ stellt eine Online-Plattform für Geschichten zur Verfügung, die im SMS-, Chat- bzw. WhatsApp-Stil erzählt werden. Die meisten Nachrichten bestehen ausschließlich aus Text, es gibt jedoch auch die Möglichkeit, Fotos und Videos einzubinden. Auf diese Weise werden zum Teil recht komplexe Erzählungen realisiert, die ihren besonderen Reiz auch durch die Art der Präsentation, d.h. durch die sukzessive Einblendung der jeweils neuen Nachrichten, gewinnen (Abb. 6). „Hooked“ ist als soziales Netzwerk konzipiert: Die Nutzer können sich ein Profil anlegen, Geschichten nicht nur lesen, kommentieren und bewerten, sondern auch selbst veröffentlichen, anderen Nutzern „folgen“, d.h. ihre Veröffentlichungen abonnieren, und mit ihnen diskutieren. Das Erstellen und Veröffentlichen eigener „Hooked“-Storys ist mit wenigen Mausklicks möglich. In vielen Aspekten ähnelt „Hooked“ der wesentlich bekannteren Literatur-Plattform „Wattpad“, die nach Angaben der Betreiber bereits über

zwei Millionen Autor(inn)en und mehr als 40 Millionen Besucher pro Monat zählt. Im Gegensatz zu „Wattpad“, wo man auch zahlreiche deutsche Texte – und sogar eine eigene Kategorie für Jugendliteratur – findet, versammelt „Hooked“ bislang (Stand: Mai 2016) fast ausschließlich englischsprachige Geschichten. Für den Deutschunterricht bietet die App dennoch interessante Anknüpfungspunkte. Denn während „Wattpad“ auf konventionelle narrative Formen (Erzählungen, Kurzgeschichten, Fortsetzungsromane) setzt, verschreibt sich „Hooked“ ganz dem erzählerischen Potenzial quasi-synchroner Chat-Dialoge und damit einer Kommunikationsform, die den medialen Alltag der Jugendlichen sehr stark prägt. Und da auch diejenigen Schülerinnen und Schüler, deren lesebezogenes Selbstkonzept (vgl. hierzu Rosebrock/Nix 2008) für den Aufbau einer stabilen Lesemotivation wenig förderlich ist, via WhatsApp, Facebook, Snapchat, Instagram etc. ganz selbstverständlich lesen und schreiben, könnte „Hooked“ nicht nur im Bereich der Jugendliteratur als deutschdidaktische Brücke zwischen der Welt der privaten Chat-Kommunikation und der Welt narrativer Texte fungieren, sondern auch für bislang wenig Motivierte einen niedrigschwelligen Zugang zu neuen Formen des Lesens (und Schreibens) eröffnen. Auf ein ganz anderes Konzept setzt die App „Lifeline“, deren Ästhetik an die in den 1980er-Jahren sehr verbreiteten Textadventures erinnert (Abb. 7). Das Grundgerüst des Plots ist einfach: Der unerfahrene Astronaut Taylor ist im All havariert und sendet Notsignale aus, die der Leser/Spieler empfängt. Fortan gilt es, Taylor bei seiner Suche nach einer Rettungsmöglichkeit zur Seite zu stehen, indem man ihn bei wichtigen Entscheidungen unterstützt: Soll er zurück zur Absturzstelle seines Raumschiffs gehen oder doch lieber einen weißen Hügel erkunden? Soll er zunächst die vermisste Crew im Mannschaftsquartier suchen oder die Kommandozentrale überprüfen? Die Interaktionen mit Taylor beschränken sich darauf, aus zwei Handlungsoptionen eine Auswahl zu treffen, die dann zu einer entsprechenden Verzweigung der Erzählung führt und Taylor entweder der Rettung oder dem einsamen Tod im All näher bringt. Seinen be-



Abb. 7: Screenshot aus „Lifeline“

sonderen Reiz erhält die App dadurch, dass das Geschehen gleichsam in Echtzeit simuliert wird: Rät man Taylor beispielsweise, den Weg zur Absturzstelle anzutreten, verabschiedet er sich mit dem Hinweis „Ich melde mich, wenn ich angekommen bin“ und bleibt für Stunden stumm. Nur die Statusmeldung „Taylor ist beschäftigt“ erinnert dann den Leser daran, dass der hilfsbedürftige Astronaut noch nicht am Ziel angekommen ist. Auf diese Weise erstreckt sich die Handlung der Erzählung bzw. des Spiels auf ganze drei Tage, in denen man immer wieder auf das Smartphone bzw. das Tablet blickt, wenn aktuelle Meldungen von Taylor eingehen und neue Entscheidungen zu fällen sind. Dieses Spielprinzip verleiht dem Szenario nicht nur eine ungewöhnliche Authentizität, sondern steigert auch die emotionale Identifikation mit dem hilflosen Taylor. „Lifeline“ wird dadurch zu einer Art

Erzähl-Tamagotchi: Denn der fiktive Astronaut fordert in ähnlicher Weise Aufmerksamkeit und Zuwendung wie die Spielzeug-Küken, die in den späten 1990er-Jahren millionenfach von Kindern und Jugendlichen elektronisch aufgezogen wurden. Neben „Hooked“ besitzt auch „Lifeline“ das didaktische Potenzial, unter Jugendlichen neue Leser zu gewinnen und gerade durch den skizzierten Immersions-Effekt für eine stabile Lesemotivation zu sorgen. Dass diese Form der digitalen Narration durchaus Anhänger findet, beweist nicht nur der Umstand, dass die Playthrough-Videos zu „Lifeline“ bei YouTube zum Teil mehr als 100.000 Aufrufe haben. Auch die Fortsetzungen bzw. Varianten der „Lifeline“-Story („Lifeline: Das Experiment“, Lifeline: Stille Nacht, „Lifeline 2“) zeugen vom Erfolg des Konzepts.

Trotz der innovativen und didaktisch interessanten Möglichkeiten, die „Lifeline“ bietet, wird der unterrichtliche Einsatz der App (ähnlich wie bei „Hooked“) wohl nur eine sehr seltene Ausnahme darstellen. Außerdem steht zu erwarten, dass Kolleginnen und Kollegen, die mit „Lifeline“ im Deutschunterricht experimentieren möchten, mit erheblichen Widerständen zu kämpfen haben werden, weil die App nicht kostenlos ist. Man könnte das Problem zugespitzt folgendermaßen formulieren: In der Schule ist stets dasjenige Medium das Leitmedium, für dessen Erwerb die Eltern ohne Nachfrage Geld auszugeben bereit sind. Und auch 2016 gilt, dass es zwar selbstverständlich ist, gedruckte Bücher zu kaufen, dass die Anschaffung einer DVD, eines eBooks oder gar einer App jedoch einer sorgfältigen Begründung bedarf. Auch das ist ein Indiz dafür, wie fest der Deutschunterricht noch in der Buchkultur verwurzelt ist und wie weit entfernt er davon ist, echte Formen digitaler Literatur zu integrieren.

So schließt auch dieser letzte Abschnitt mit einem wenig erfreulichen Fazit: Überzeugende Formen der Jugendliteratur sind im Bereich der enhanced eBooks selten bis un-auffindbar und die didaktisch interessanten Apps, die im Bereich der Jugendliteratur innovative narrative Formen ermöglichen, werden es auf dem Weg in deutsche Klassenzimmer sehr schwer haben. ■

## Links und Apps

Eine Liste mit den folgenden Links findet sich als PDF-Dokument zum Herunterladen unter <http://www.der-deutschunterricht.de>.

- Al Gore – Our Choice: A Plan to Solve the Climate Crisis (2011)  
<https://itunes.apple.com/de/app/id432753658> (iOS)
- Hooked (2015)  
<https://itunes.apple.com/de/app/id1024818709> (iOS)
- Lifeline (2015)  
<https://itunes.apple.com/de/app/id982354972> (iOS)  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.threeminutegames.lifeline.google> (Android)
- Marcel Magis, *Im Schatten des Flügelschlags* (seit 2009)  
<https://twitter.com/fluegelschlag>
- Mike Matas, *A next generation digital book* (2011) [https://www.ted.com/talks/mike\\_matas](https://www.ted.com/talks/mike_matas)
- Tigerbooks / Super-Buch  
<https://itunes.apple.com/de/app/id446341103> (iOS)  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.tigerfishmedia.tigerbooks> (Android)  
<http://superbuch.de/>
- Gergely Teglasy, *Zwirbler* (seit 2010)  
 Facebook:  
<https://www.facebook.com/Zwirbler.Roman/>  
 Buch: [http://kladdebucverlag.de/produkt/zwirbler-wc/](http://kladdebucverlag.de/produkt/zwirbler/)  
 Sonderedition als WC-Papier:  
<http://kladdebuchverlag.de/produkt/zwirbler-wc/>
- The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore (2011)  
<https://itunes.apple.com/de/app/id438052647> (iOS)
- Tribute von Panem - Das Spiel (2013)  
<https://itunes.apple.com/de/app/id724449909> (iOS)  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=air.de.oetinger.panem.google> (Android)
- NOAH (Kanada 2013, Regie: Patrick Cederberg, Walter Woodman, 18 Min.)  
<https://vimeo.com/65935223>
- Wattpad (2015)  
<https://itunes.apple.com/app/id306310789> (iOS)  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=wp.wattpad> (Android)

## Literatur

- Aciman, Alexander/Rensin, Emmett (2011): *Twitteratur. Weltliteratur in 140 Zeichen*. München.
- Ballod, Matthias (2014): *Netze auswerfen. Soziale Medien als Thema und Werkzeug im Fach Deutsch*. In: *Computer + Unterricht* 95, 40–41.

- Barlow, John Perry (1996): A Declaration of the Independence of the Cyberspace. <https://www.eff.org/de/cyberspace-independence> [01.06.2016].
- Boelmann, Jan M. (2014): Digitale Interaktions- und Handlungsmedien im Deutschunterricht. In: In: *Frederking/Krommer/Möbius 2014*, 313–333.
- Boyd, Danah (2014): *It's Complicated. The social lives of networked teens*. New Haven, London.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel (2014): Deutschunterricht und mediale Bildung im Zeichen der Digitalisierung. In: *Frederking/Krommer/Möbius 2014*, 150–182.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus (2012): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2., neu bearb. u. erw. Auflage. Berlin.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Möbius, Thomas (Hrsg.) (2014): *Digitale Medien im Deutschunterricht DTP 8*. Baltmannsweiler.
- Gerold (2010): *Erster Twitter-Roman kommt aus Hannover*. <http://www.neuepresse.de/Hannover/Meine-Stadt/Erster-Twitter-Roman-kommt-aus-Hannover> [01.06.2016].
- Halbmeier, Daniel (2014): „Neue Nachricht von Emilia Galotti“ – Soziale Netzwerke im Dramenunterricht. In: *Frederking/Krommer/Möbius 2014*, 532–548.
- Hauck, Stefan (2013): *Drüberwischen und weg? Digitale Angebote für Kinder und Jugendliche*. In: *JuLit 2*, 16–21.
- Heibach, Christiane (2002): *Schreiben im World Wide Web – eine neue literarische Praxis*. In: Stefan Munker/Alexander Roesler (Hrsg.): *Praxis Internet. Kulturtechniken der vernetzten Welt*. Frankfurt am Main, 182–207.
- Heibach, Christiane (2003): *Literatur im elektronischen Raum*. Frankfurt am Main.
- Janzen, Cornelius (2010): *Erinnerung 2.0. Ein Holocaust-Opfer bei Facebook*. <http://www.3sat.de/dynamic/sitegen/bin/sitegen.php?tab=2&source=/kulturzeit/themen/142553/index.html> [01.06.2016].
- Krommer, Axel (2005): *SMS – Medientheoretische Analyse der deutschdidaktischen Potenziale einer neuen Kommunikationsform*. In: Volker Frederking/Petra Josting (Hrsg.): *Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler, 226–242.
- Krommer, Axel (2014) *Digitale Informations-, Kommunikations- und Kooperationsmedien im Deutschunterricht*. In: *Frederking/Krommer/Möbius 2014*, 290–312.
- Krommer, Axel/Dreier, Ricarda (2012): *Medienkompetenz im symmedialen Deutschunterricht*. In: Volker Frederking/Hans-Werner Hunke/Axel Krommer/Christel Meier (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler, 669–690.
- Kuhn, Axel/Bläsi, Christoph (2011): *Lesen auf mobilen Lesegeräten*. In: *Media Perspektiven 12*, 583–591.
- Kuhn, Axel/Hagenhoff, Svenja (2015): *Digitale Lesemedien*. In: Ursula Rautenberg/Ute Schneider (Hrsg.): *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin, 361–380.
- Meimberg, Florian (2011): *Auf die Länge kommt es an: Tiny Tales. Sehr kurze Geschichten (Kindle edition)*. Frankfurt am Main.
- Netz, Gabi (2009): *Twitter – Kommunikationstraining mit 140 Zeichen*. <http://www.lehrer-online.de/twitter.php> [01.06.2016].
- Pelzer, Jürgen (2014): *Tell me your story. Narrativ empathische Bildung in sozialen Netzwerken mittels Storytelling*. In: *EB Erwachsenenbildung 4*, 40–41.
- Philipp, Maik (2012): *Literaturgezwitscher. Mit Twitter-Nachrichten die Lese- und Schreibkompetenzen stärken*. In: *Praxis Deutsch 231*, 27–31.
- Prensky, Marc (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants*. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [01.06.2016].
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2008): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler.
- Schradie, Jen (2013): *7 Myths of the Digital Divide*. <https://thesocietypages.org/cyborgology/2013/04/26/7-myths-of-the-digital-divide/> [01.06.2016].
- Schulmeister, Rolf (2012): *Vom Mythos der Digital Natives und der Net Generation*. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6871> [01.06.2016].
- Seemann, Michael (2011): *Vom Kontrollverlust zur Filtersouveränität*. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): *#public\_life Digitale Intimität, die Privatsphäre und das Netz*, 74–79. [https://www.boell.de/sites/default/files/2011-04-public\\_life.pdf](https://www.boell.de/sites/default/files/2011-04-public_life.pdf) [01.06.2016].
- Teglasy, Gergely (TG): *Zwirbler-Anleitung*. <https://www.facebook.com/Zwirbler.Roman/app/153284594738391/> [04.06.2016].
- Unbekannt, Melanie/Ulmer, Jan/Zorn, Isabel/Klett, David (2013): *Welchen Mehrwert bieten digitale Medien im Unterricht? Sieben Beispiele kurz vorgestellt*. In: Luise Ludwig/Kristin Narr/Sabine Frank/Daniel Staemmler (Hrsg.): *Lernen in der digitalen Gesellschaft – offen, vernetzt, integrativ*. Berlin, 73–80.
- Wampfler, Philippe (2014a): *Bitte verzichtet auf den Begriff „digital natives“*. <http://schule-socialmedia.com/2014/08/12/bitte-verzichtet-auf-den-begriff-digital-natives/> [01.06.2016].
- Wampfler, Philippe (2014b): *Generation „Social Media“*. *Wie digitale Kommunikation Leben, Beziehungen und Lernen Jugendlicher verändert*. Göttingen.
- Wermke, Jutta (1997): *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. München.
- Vensky, Hellmuth (2009): *Ein jüdischer Junge auf Facebook*. <http://www.zeit.de/gesellschaft/generationen/2009-12/henio-facebook/komplettansicht> [01.06.2016].

ANKE SCHMITZ, CAROLINE SCHUTTKOWSKI, BJÖRN ROTHSTEIN und CORNELIA GRÄSEL

## Die Wahrnehmung von temporaler Textkohäsion durch Schüler/-innen am Beispiel eines Sachtextes

### 1. Einleitung

Die Unterstützung des Textverstehens von Schüler/-innen gilt als zentrales Anliegen des Deutschunterrichts. Eine Reihe von Arbeiten zur Leseförderung hat sich in den letzten Jahren insbesondere auf die Entwicklung von Lesestrategietrainings konzentriert (vgl. u. a. Gold, 2007). Diese Fördermaßnahmen haben sich weitgehend unabhängig von der Forschung zur Verständlichkeit von (Sach-)Texten entwickelt. Die ersten, im deutschen Forschungsraum durchgeführten Studien zur Textverständlichkeit gehen auf Langer, Schulz von Thun und Tausch (1974) sowie Groeben (1982) zurück. Das in diesen Studien ermittelte zentrale Kriterium verständlicher Texte, die sinnhafte Gliederung, gilt jedoch für unterrichtliche Fragestellungen als zu allumfassend (vgl. Christmann, 2004). Neuere empirisch orientierte Arbeiten nutzen einen spezifischen Zugang zur Textverständlichkeit, indem sie das Konzept der *Textkohäsion*, den auf der Textoberfläche realisierten ‚roten Faden‘, betrachten (vgl. Rothstein, Kröger-Bidlo, Schmitz, Gräsel & Rupp, 2014; Schmitz, 2016; Schmitz & Gräsel, 2016). In diesen Studien mit Schüler/-innen zeichnet sich ab, dass kohäsive Texte das Textverstehen unterstützen können.

Da die Ergebnisse jedoch auf Verständnistests basieren, die *nach* dem Lesen eines Textes bearbeitet werden, bleibt offen, wie intensiv die Schüler/-innen Kohäsionsmittel wahrnehmen und inwiefern die Wahrnehmung das Textverstehen beeinflusst.

Der vorliegende Bericht stellt eine Studie dar, in der untersucht wurde, wie Lernende auf einen, im Hinblick auf Temporalität, sehr kohäsiven und einen wenig kohäsiven Text reagieren. Im Folgenden werden zwei ausgewählte Aspekte der Untersuchung näher betrachtet: (1) wie Lernende mit Lautem Denken ihre Wahrnehmung von temporaler Kohäsion versprachlichen und (2) ob die Repräsentation der im Text dargestellten Sachverhaltschronologie, erfasst über eine Sortieraufgabe, durch die Wahrnehmung von Textkohäsion beeinflusst wird. Kennzeichnend sind somit eine prozessorientierte Begleitung der individuellen Wahrnehmung und eine Erhebung der Textrepräsentation, um einerseits Aufschluss über die Wahrnehmung von temporalen Kohäsionsmitteln zu erlangen und andererseits Rückschlüsse auf die Nutzung der Marker für die Textrepräsentation zu ziehen. Auf Grundlage der Befunde sollen erste Maßnahmen für einen lesefördernden Grammatikunterricht aufgezeigt werden.

### 2. Unterstützung des Textverstehens durch temporale Textkohäsion

Rezipienten vollziehen eine anspruchsvolle Konstruktionsleistung, um eine kohärente mentale Repräsentation eines im Text dargestellten Sachverhaltes zu erzielen (vgl. Schnotz, 2006). Eine Erfolgsbedingung dafür zeichnet sich darin aus, dass Texte ein zusammenhängendes Ganzes darstellen (vgl. Schnotz, 1994). Die Textkohäsion stellt eine Möglichkeit dar, auf der lexikalischen, grammatischen und syntaktischen Ebene eines Textes Leser/-innen Hinweise für die kognitive Verknüpfung oder Abgrenzung von Sachverhalten anzubieten (ebd., S. 259). Voneinander unterschieden werden die lokale und die globale Textkohäsion. Wir definieren die lokale Kohäsion als Verknüpfungen adjazenter Sätze. Die globale Kohäsion bezieht sich auf die übergeordnete Struktur des Textaufbaus, d. h. auf Verknüpfungen nicht-adjazenter Sätze innerhalb von Absätzen, zwischen Absätzen und im Textganzen (vgl. de Beaugrande & Dressler, 1981).

Als ausgewählte lokale Kohäsionsmarker fungieren in unserer Untersuchung Tempora und Temporaladverbiale, die in Texten explizite Informationen zu Zeitstrukturen bereitstellen. Sie helfen Rezipienten,