

„LITERATUR BEGEHEN“ MIT VIRTUAL REALITY ZWEI EXPLORATIVE STUDIEN ZU GOETHE VR UND ANNE FRANK HOUSE VR IM DEUTSCHUNTERRICHT

Anja Ballis

LMU München | anja.ballis@lmu.de

Lisa Schwendemann

LMU München | lisa.schwendemann@germanistik.uni-muenchen.de

Svenja Hahn

LMU München | svenja.hahn@lmu.de

Ernst Hüttl

LMU München | ernst.huettl@germanistik.uni-muenchen.de

ABSTRACT

Virtual Reality (VR) eröffnet im Deutschunterricht neue Perspektiven literarisch-medialer Bildung – als ästhetisch-situativer Erfahrungsraum, Medium narrativer Teilhabe und didaktische Herausforderung. Der Beitrag stellt zwei explorative Studien vor: eine qualitative Untersuchung zur *Goethe VR*, in der Schüler:innen Goethes *Faust* immersiv aus der Perspektive der Hauptfigur des *Faust* erleben, sowie eine Fragebogenerhebung der dokumentarisch inszenierten *Anne Frank House VR*, die das subjektive Präsenzerleben in einem historischen Erinnerungsraum fokussiert und mit Zitaten aus Anne Franks Tagebuch anreichert.

Im Zentrum steht die Frage, wie kanonische Texte in virtuellen Räumen rezipiert, reflektiert und didaktisch gerahmt werden können. Die Ergebnisse zeigen Rezeptionsmodi zwischen affektiver Nähe, verkörperter Handlung und reflexiver Distanz. Während *Goethe VR* auf Grundlage des Dramentextes explorative Handlungs-Spiel-Räume eröffnet, fungiert die *Anne Frank House VR* in der Reflexion des Tagebuchs als kontemplativer Resonanzraum erinnerungskultureller Empathie.

Auf dieser Basis wird das Konzept der *Literatur-Begehung* entwickelt – als körperlich-räumlich gebundene Rezeption, die immersive Erfahrungen mit emotionaler Involvierung und didaktischer Reflexion verbindet.

SCHLAGWÖRTER

— VIRTUAL REALITY (VR) — LITERARISCHE STOFFE — HANDLUNGS-SPIEL-
RAUM — PRÄSENZ — LITERATUR-BEGEHUNG

ABSTRACT

Virtual reality (VR) opens up new perspectives for literary and media education in German language teaching—as an aesthetic and situational space for experience, a medium for narrative participation, and a didactic challenge. This article presents two exploratory studies: a qualitative investigation of *Goethe VR*, in which students experience Goethe's *Faust* immersively from the perspective of the main character Faust, and a survey of the documentary-style *Anne Frank House VR*, which focuses on the subjective experience of presence in a historical space of remembrance and enriches it with quotations from Anne Frank's diary.

The focus is on the question of how canonical texts can be received, reflected upon, and didactically framed in virtual spaces. The results show modes of reception ranging from affective closeness to embodied action and reflexive distance. While *Goethe VR* opens up exploratory spaces for action and play based on the drama text, *Anne Frank House VR* functions as a contemplative resonance space for empathy in memory culture in its reflection on the diary.

On this basis, the concept of literary exploration is developed—as a physically and spatially bound reception that combines immersive experiences with emotional involvement and didactic reflection.

KEYWORDS

— VIRTUAL REALITY (VR) — LITERARY TEXTS — ACTION-PLAY SPACE — PRESENCE — LITERARY TRAVERSAL

1 — VIRTUAL REALITY IN DER FACHDIDAKTISCHEN FORSCHUNG: SCHLAGLICHTER AUF EINEN INTERDISziPLINÄREN DISKURS

Virtuelle Realitäten (VR) haben sich in den letzten Jahren zu einem interessanten und herausfordernden Gegenstand literatur- und mediendidaktischer Forschung entwickelt. Sie eröffnen neue narrative Räume, erweitern Rezeptionsformen und fordern etablierte Konzepte ästhetischer Bildung heraus. Doch wie lassen sich immersive Medien wie VR fachdidaktisch denken, gestalten und empirisch beforschen?

Aus mediendidaktischer Perspektive betonen etwa Michael Kerres und Miriam Mulders, dass VR-Technologien nicht isoliert betrachtet werden dürfen, sondern in ein fundiertes didaktisches Design eingebettet sein müssen – eines, das Bildungsanliegen aufgreift und reflektierte, adressatengerechte Lernprozesse in den Mittelpunkt stellt (vgl. Kerres, Mulders / Buchner 2022; Mulders / Buchner 2020). Immersion, d.h. das Eintauchen in die VR, sei kein Selbstzweck, sondern eröffne dann didaktisches Potenzial, wenn sie gezielt eingesetzt wird – etwa zur Förderung von Empathie und Perspektivwechsel.

Auch in den Fachdidaktiken der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften zeigt sich ein wachsendes Interesse an VR: Der Band *Virtual Reality – Zukunft der historischen Bildung?* (Kuchler / Muckel 2025) reflektiert VR als erinnerungskulturellen Möglichkeitsraum und thematisiert deren epistemologische wie ethische Herausforderungen. Aus Sicht der Englischdidaktik bündelt der Sammelband *Digital Textualities and Spaces in ELT* (Summer / Gießler 2025) immersive Technologien als narrative und soziale Lernräume und knüpft an Konzepte globaler Bildung an. In Deutsch als Fremdsprache (DaF) gilt VR zunehmend als innovativer Zugang zu handlungsorientierten Lernumgebungen. Forschungen fokussieren auf „authentische“ Sprachverwendung, interkulturelle Kompetenz und motivierendes Lernen – bei gleichzeitiger Reflexion über Herausforderungen wie technische Zugänglichkeit (Hoffmann 2025; Schuler 2024).

Überdies sind in der Deutschdidaktik erste Aktivitäten erkennbar. So befasst sich Lisa König (2023; 2024) mit der Frage, wie digitale, narrative und interaktive Formate im Literaturunterricht – insbesondere in der Grundschule – ästhetisches Lernen fördern können. Anja Ballis und Lisa Schwendemann reflektieren Potenziale für fachliche und personale Bildung, die durch VR initiiert werden können (Ballis / Schwendemann 2025).

Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Schnittstelle an und entwickelt eine differenzierende Perspektive auf das Zusammenspiel von VR, Deutschunterricht und Literatur. Im Fokus stehen zwei Studien, die das Lernen in und mit VR im Deutschunterricht empirisch untersuchen: eine qualitative Studie zur *Goethe VR*, in der die Wahrnehmungen der Schüler:innen in immersiven Settings analysiert werden, sowie eine Fragebogenerhebung zum virtuellen Besuch des *Anne Frank Hauses*, die eigenständiges Explorieren in den Blick nimmt. Beide Studien kreisen um die Frage, wie Lernen im virtuellen Raum gedacht werden kann – und welche didaktischen und forschungspraktischen Konsequenzen sich daraus ergeben. Um jedoch fundiert über

die Potenziale und Herausforderungen solcher Lernräume sprechen zu können, bedarf es zunächst eines genaueren Verständnisses dessen, was VR eigentlich ist, wie sie technisch funktioniert, auf welchen theoretischen Konzepten und Annahmen sie basiert und welche Anwendungen verfügbar sind.

2 — LITERATUR IN DER VIRTUELLEN REALITÄT – NEUE WEGE DER VERMITTLUNG FÜR SCHULE UND KULTUR

VR bezeichnet meist eine computergenerierte, multisensorische Umgebung, die es Nutzer:innen ermöglicht, in eine simulierte Welt einzutreten, mit ihr zu interagieren und sich innerhalb dieser Welt zu orientieren. Der Zugang erfolgt in der Regel über ein sogenanntes Head-Mounted Display (HMD), das visuelle, auditive und zunehmend auch haptische Reize miteinander kombiniert. Zwei zentrale Konzepte strukturieren das virtuelle Erleben: *Immersion* beschreibt den Grad der sensorischen Eingebundenheit, die es ermöglicht, das virtuelle Geschehen als realitätsnah zu erfahren; *Präsenz* hingegen bezeichnet das subjektive Gefühl, sich tatsächlich in der simulierten Umgebung aufzuhalten (Slater / Sanchez-Vives 2016; Slater 2009).

Jaron Lanier, einer der prägenden Denker der frühen VR-Forschung, begreift Virtual Reality nicht allein als technisches Interface, sondern als Erfahrungsraum mit epistemischem und ästhetischem Potenzial. In seinen Schriften hebt er hervor, dass VR neue Formen der Selbstwahrnehmung, des Perspektivwechsels und der Interaktion eröffne – etwa durch die temporäre Annahme alternativer Körperperformen oder Rollen. Diese Transformationen bezeichnet Lanier als Formen *postsymbolischer Kommunikation*, die nicht primär über Sprache, sondern über verkörperte, multisensorische Erfahrungen verlaufen (Lanier 2018). Damit erweitert VR auch die Möglichkeiten ästhetischer Bildung: Sie bietet Räume für imaginative Erkundung, affektive Resonanz und sinnlich verankerte Erkenntnisprozesse. In weiteren Forschungen sind diese körperbezogenen Aktivitäten auch als *Embodiment* begrifflich gefasst und diskutiert worden (vgl. Brinkmann et al. 2019).

Der Philosoph David Chalmers (2023) führt diese Perspektive weiter, indem er für eine epistemisch und ontologisch ernstzunehmende Bewertung virtueller Erfahrungen plädiert. Entscheidend sei nicht ihre materielle Grundlage, sondern ihre Erfahrungsqualität: Wenn virtuelle Umgebungen kohärente, interaktive Weltbezüge ermöglichen, so sind sie – ähnlich wie literarische oder narrative Welten – als „real“ im Sinne subjektiver Wirklichkeitskonstitution zu betrachten. Gerade für Bildungsprozesse eröffnet dies neue Spielräume: Virtuelle Umgebungen können zu Resonanzräumen werden, in denen nicht nur Wissen vermittelt und Reflexionen über Medienformate angebahnt werden, sondern auch Haltung, Urteilskraft und ästhetisch-reflexive Aufmerksamkeit geschult werden.

Im didaktischen Kontext zeigt sich das Potenzial von VR insbesondere in der Verbindung kognitiver, affektiver und körperlich-sinnlicher Lernzugänge. Durch die aktive Beteiligung an simulierten Szenarien – sei es durch Bewegung, Interaktion oder situierte Entscheidungsprozesse – werden Erfahrungsdimensionen erschlossen, die über rein sprachlich-symbolische Vermittlungsformen hinausgehen. Theorien der

embodied cognition (Barsalou, 2008) betonen, dass Lernen stets in der Verschränkung von Wahrnehmung, Affekt, Bewegung und Handlung stattfindet – eine Dynamik, die VR in besonderer Weise zu aktivieren vermag. In literaturdidaktischer Perspektive kann dies etwa bedeuten, dass Lernende nicht nur über eine Figur oder eine narrative Situation reflektieren, sondern sich temporär in ihr bewegen, auf sie reagieren und sie im eigenen Erleben rekonstruieren.

Gleichzeitig ist der Einsatz von VR kein pädagogisch neutraler Akt. Die immersive Qualität kann – abhängig von Inszenierung und Inhalt – sowohl befähigend als auch überfordernd wirken. Je intensiver VR auf affektive Beteiligung und sinnliche Nähe zielt, desto größer ist das Risiko kognitiver oder emotionaler Überlastung (Sweller 1988; Mayer 2017; Neundlinger 2021). Ohne didaktische Rahmung besteht die Gefahr, dass Lernende von der Simulation absorbiert werden, ohne über die Fähigkeit zu verfügen, das Erlebte kritisch zu verarbeiten. Pädagogisch verantwortete Virtualität verlangt daher eine strukturierte Vor- und Nachbereitung sowie eine Sensibilität für die Rezeption unterschiedlicher Zielgruppen (Helgert et al. 2023).¹

Im medientechnologischen Spektrum lassen sich verschiedene Formen von VR unterscheiden, die sich vor allem hinsichtlich ihres Grades an Immersion und Interaktivität differenzieren lassen:

- *360-Grad-Videos* bieten einen panoramischen Blick in real gefilmte oder computergenerierte Umgebungen. Sie erzeugen ein starkes Präsenzgefühl, erlauben jedoch in der Regel keine aktive Einflussnahme auf den Verlauf des Geschehens und keine selbstbestimmte Bewegung durch den Raum über die Kontrolle des Blickwinkels hinaus.
- *Volumetrische Videos* rekonstruieren Personen und Räume dreidimensional, wodurch eine stärker körperlich verankerte Rezeption ermöglicht wird, etwa durch Perspektivwechsel oder körpernahe Interaktion.
- *Interaktive VR-Simulationen* hingegen schaffen komplexe, dynamische Erlebnisräume, in denen Nutzer:innen in Echtzeit handeln, Entscheidungen treffen und mit virtuellen Akteur:innen interagieren können. Sie bieten das höchste Maß an Immersion und Handlungsfreiheit.

Auch die technische Zugangsebene ist didaktisch relevant: VR-Erfahrungen durch Head-Mounted Displays erzeugen ein starkes Gefühl verkörperter Präsenz erzeugen. Je nach Zielsetzung – etwa bei ästhetischer Wahrnehmung, Perspektivübernahme oder affektiver Bildung – kann daher die Wahl des Mediums entscheidend sein. Virtual Reality ist somit kein Medium wie jedes andere, sondern ein gestaltbarer Erfahrungsraum, in dem sich technologische, ästhetische und pädagogische Dimensionen wechselseitig bedingen. Gerade im Bildungsbereich des literarischen Lernens werden diese Potenziale zunehmend erprobt (vgl. König 2023; 2024). In jüngster Zeit ist eine Reihe von VR-Anwendungen entstanden, die kanonische literarische Texte und Autor:innen in neue mediale Kontexte überführen. Diese Angebote richten sich

¹ Allerdings zielt der Beitrag nicht darauf ab, die beobachteten Ergebnisse didaktisch zu rahmen oder Fragen der Einbettung von VR-Lernszenarien zu behandeln. Im Fokus steht vielmehr die Erkundung rezeptiver Modi und erfahrungsbasierter Lernzugänge.

sowohl an schulische als auch an kulturelle Einrichtungen und verfolgen dabei unterschiedliche didaktische und ästhetische Strategien. Im Sinne einer medienverbundsforschenden Perspektive lassen sich diese Projekte als Formen der *Remediation* (Bolter / Grusin 1996) verstehen: Bekannte Texte werden in ein neues, digitales Medium transformiert, wobei ihre kulturelle Relevanz nicht verloren geht, sondern unter veränderten Rezeptionsbedingungen neu erfahrbar wird.

Ein eindrückliches Beispiel dafür ist die VR-Anwendung *Anne Frank House VR*, die das Hinterhaus in Amsterdam, in dem sich Anne Frank (1929–1945) und ihre Familie versteckten, detailgetreu rekonstruiert. Auch das Stadttheater Augsburg experimentiert seit 2020 mit VR-Theaterproduktionen, bei denen literarische Stoffe in 360°-Inszenierungen übersetzt werden. Das Goethe-Institut wiederum hat mehrere VR-Projekte entwickelt, die renommierte Texte in virtuelle Umgebungen einbetten – mit reduzierter Interaktivität, aber starker atmosphärischer Wirkung. Das ZDF-Projekt *Goethe VR* folgt einem ähnlichen Prinzip: Die virtuelle Begegnung mit Johann Wolfgang von Goethes *Faust* wird als komprimierte, leicht gamifizierte Erfahrung gestaltet. Ergänzt werden diese Einzelprojekte durch Ausstellungen wie *Einblicke – Literaturerbe*, die mittels VR einen Zugang zum literarischen Erbe der Brüder Grimm eröffnen und auch auf Veranstaltungen wie der Leipziger Buchmesse 2024 vertreten waren.

Diese vielfältigen Ansätze zeigen, dass in der Verbindung von Immersion, narrativer Struktur der Anwendung und affektiver Involvierungen Erfahrungsräume entstehen, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit literarischem Stoff ermöglichen können – jenseits rein schriftbezogener Rezeption.

3 — DIE FRAGESTELLUNG – LERNEN MIT VR IM DEUTSCHUNTERRICHT

Im Zentrum unserer Forschungsbemühungen steht der Einsatz zweier VR-Anwendungen im schulischen Deutschunterricht, die sich in Technik, Design und Interaktivität unterscheiden: *Goethe VR*, in der Nutzer:innen als Faust in die narrative Struktur des Dramas eintreten, und die *Anne Frank House VR*, die den historischen Schauplatz ihres Tagebuchs in eine dokumentarisch-narrative VR-Erfahrung überführt. Beide Anwendungen adaptieren kanonische Texte in immersive Erfahrungsräume und ermöglichen damit neue Formen medialer Bildung – mit jeweils unterschiedlichen didaktischen Implikationen.

In der *Goethe VR* werden die Nutzer:innen in die Rolle Fausts versetzt und erleben das Geschehen in einer weitläufigen Wüstenlandschaft aus der Ich-Perspektive. Sie bewegen sich eigenständig durch den virtuellen Raum, greifen nach Objekten, interagieren mit Mephisto und erleben ausgewählte Textpassagen – abrufbar in neun verschiedenen Sprachen – unmittelbar in der Szene. Die Handlung setzt dabei an bestimmten Punkten erst dann fort, wenn zuvor gestellte Aufgaben erfüllt wurden, das heißt: wenn eine Interaktion erfolgt ist. Diese immersive Umsetzung ermöglicht es, narrative Wendepunkte des Dramas nicht nur zu rezipieren, sondern in einer szenischen Körperlichkeit zu durchleben, für das sich gerade der Faust-Stoff mit Blick auf Textgattung, Handlung und Motive besonders anbietet.

Demgegenüber steht das *Anne Frank House VR* als dokumentarisch orientierte Umgebung, die dem Originalschauplatz nachempfunden ist. Die Nutzer:innen durchschreiten das Hinterhaus allein, begleitet von einer virtuellen Erzählstimme, und interagieren über anklickbare Zitate mit dem Tagebuchtext. Die Fortbewegung erfolgt über frei setzbare Teleportationspunkte, die ein bewusstes, reflektierendes Verweilen in den Räumen ermöglichen². Die Kombination aus realitätsnaher Architektur, Originalzitaten aus dem Tagebuch und der Wirkkraft des historischen Orts zielt auf eine affektive Annäherung und die Förderung historischer Perspektivübernahme. Im Zentrum steht dabei weniger eine lineare narrative Handlung als vielmehr ein kontemplatives Verstehen, das über Tagebucheinträge im Voice-Over vermittelt wird und sich – je nach Ansteuerung der Objekte und Räume – individuell entfaltet.

Beide VR-Umgebungen aktivieren unterschiedliche Erfahrungsmodi: In *GoetheVR* übernehmen die Nutzer:innen die Rolle Fausts und folgen einer vorgegebenen Handlungslogik in einer phantastisch inszenierten Umgebung. *Anne Frank House VR* hingegen setzt auf eigenständige Raumerkundung eines historischen Ortes; Tagebucheinträge im Voice-Over begleiten das kontemplative Erleben und schaffen emotionale Nähe zur historischen Figur. Diese Differenz bildete die Grundlage unserer Fragestellung: Wie erleben Schüler:innen diese virtuellen Text-Räume – und welche Lernprozesse lassen sich daraus für den Deutschunterricht ableiten?

Unsere Studie verfolgt dabei einen doppelten Anspruch: Zum einen wollen wir VR als didaktisches Medium empirisch erfassen, zum anderen begreifen wir unsere Forschung selbst als Erprobungsfeld methodischer Innovation. Für die *Goethe VR* wählten wir ein qualitatives Design mit leitfadengestützten Interviews (Helfferich 2011), ergänzt durch Erhebungen zu sozialen und medialen Vorerfahrungen der Lernenden. Ziel war es, Wahrnehmungen, ästhetische Reaktionen und Raumwahrnehmung in der Interaktion mit dem Medium detailliert zu rekonstruieren. Auf Grundlage dieser Vorgehnisse nutzten wir für die *Anne Frank House VR* ein Verfahren, das auf einem bereits etablierten Fragebogen aus der mediengestützten Bildungsforschung basiert und validiert ist. Dieser wurde für die schulische Zielgruppe adaptiert und durch Gruppengespräche ergänzt, um auch kollektive Deutungsprozesse sichtbar zu machen.³ Beide Erhebungsdesigns folgen dem Prinzip einer triangulativen Methodenkritik: Sie prüfen nicht nur das Medium, sondern auch die Passung der eingesetzten Forschungsinstrumente im Kontext schulischer VR-Erfahrung.

Besonders bedeutsam war dabei der Fokus auf den schulischen Kontext selbst. Während VR-Anwendungen bislang meist im universitären Umfeld empirisch erprobt wurden, zielte unsere Studie bewusst auf schulische Lernumgebungen. Dies bedeutete, technische Voraussetzungen, zeitliche Strukturen und curriculare Vorgaben ernst zu nehmen und VR nicht als additiven Effekt, sondern als integrativen Bestandteil didaktischen Handelns zu denken.⁴

2 Zum Begriff des Verweilens sei auf Brinkmann / Willatt Herrera (2019) verwiesen.

3 Es existieren verschiedene Forschungsansätze zur Erfassung immersiver Erfahrungen (z. B. das CAMIL-Modell; Makransky / Petersen 2021). Im vorliegenden Beitrag haben wir uns bewusst für das beschriebene Vorgehen entschieden, in dem explorativ verschiedene methodische Instrumente zur Erfassung immersiver Erfahrungen mit VR-Anwendungen erprobt werden sollten.

4 Für die Unterstützung bei der Erhebung der Daten danken wir Laura Kindlinger und Sarah Fels.

3.1 FALLBEISPIEL 1: GOETHE VR

Im Rahmen einer qualitativen Studie wurde im November 2023 an einem Gymnasium untersucht, wie Schüler:innen der 12. Jahrgangsstufe die literarische Virtual-Reality-Anwendung *Goethe VR* rezipieren und welche Potenziale sich daraus für immersive Lernprozesse ergeben. Die Untersuchung fand unmittelbar im Anschluss an die schulische Auseinandersetzung mit Goethes *Faust* statt, wobei Teil I intensiv behandelt und Teil II lediglich exemplarisch angesprochen wurde. Insgesamt nahmen 27 Schüler:innen im Alter von 17 bis 19 Jahren freiwillig an der Erhebung teil.

Die VR-Anwendung – eine 15-minütige Produktion von ZDF Digital in Kooperation mit der Deutschen Nationalbibliothek – inszeniert sieben verdichtete Szenen aus *Faust I* und *II*. Aus der Ich-Perspektive des Handlungsträgers Faust erleben die Rezipient:innen zentrale Stationen wie den Pakt mit Mephisto, die Gretchen-Tragödie sowie Fausts spätere Rolle als Weltenbauer. Eingebettet in eine Wüstenlandschaft und ergänzt durch interaktive Handlungsoptionen – etwa das Unterzeichnen des Vertrags oder das Brauen eines Zaubertranks – zielt die Anwendung auf Perspektivübernahme, insbesondere in der Begegnung mit weiteren Figuren des Dramas.

Ziel der Studie war es, auf Basis der subjektiven Wahrnehmungen der Teilnehmenden didaktische Gelingensbedingungen für Lernen in VR-Settings zu identifizieren. Das Forschungsdesign umfasste einen Erhebungsbogen zu Sozialdaten und Mediennutzung, den etwa 20-minütigen VR-Durchlauf sowie anschließende leitfadengestützte Interviews, die Aspekte wie Nutzer:innenerlebnis, narrative Struktur, Interaktion sowie Reflexionsprozesse thematisierten. Die Auswertung erfolgte gemäß der Grounded-Theory-Methodologie (vgl. Breuer et al. 2019; Strauss / Corbin 1996).⁵ Die Unterlagen der Erhebung wurden fachlich-inhaltlich und datenschutzrechtlich geprüft und genehmigt.⁶

Die Selbstauskünfte dokumentieren, dass alle Teilnehmenden – nach eigener Einschätzung – über grundlegende Kenntnisse des Werkes verfügten. Während der erste Teil vertraut war, bestand insbesondere im Hinblick auf *Faust II* ein deutlich geringerer Vorwissensstand. Bezuglich der Technologie wiesen 13 der 27 Schüler:innen Vorerfahrungen mit Virtual Reality auf – etwa durch Videospiele, Flugsimulationen oder populäre Anwendungen wie das *Miniaturl Wunderland*. Drei von ihnen verfügten über eigene VR-Brillen. Die übrigen 14 Schüler:innen hatten bis dato keine Berührungspunkte mit VR, was auf ein heterogenes mediales Erfahrungsprofil innerhalb der Gruppe verweist.

Die qualitative Auswertung der Interviews identifizierte vier idealtypische Modi der VR-Rezeption⁷, die jedoch als durchlässig zu denken sind.

1. Immersiv – Schüler:innen berichten, dass sie „die reale Welt vergessen“ haben und „mitten in der Geschichte“ gewesen seien.
2. Technikorientiert – der Fokus lag auf technischen Aspekten; insbesondere das Kabel, das die VR-Brille mit dem Computer verband, wurde wiederholt als einschränkend thematisiert.

⁵ Eine ausführliche Darstellung des Studiendesigns bzw. dessen Durchführung sowie der Herleitung der Entwicklungstypen kann an dieser Stelle aus Gründen des begrenzten Publikationsumfangs nicht erfolgen.

⁶ Genehmigung und Prüfung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, IV-7-BO4106.2022/52/32.

⁷ Die vier Modi sind als modellhafte Kategorien zu verstehen, die im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie aus dem Datenmaterial entwickelt wurden. Häufigkeiten oder Nennungen verschiedener Modi einer teilnehmenden Person werden – entsprechend der Methodologie – in die Darstellung der Ergebnisse nicht aufgenommen.

3. Emotional – intensive Reaktionen wie Faszination, Überforderung oder Angst, etwa beim plötzlichen Auftreten der Figuren Schuld, Mangel, Not und Sorge aus *Faust II*.
4. Vergleichend – Schüler:innen zogen Vergleiche zu Filmen, Büchern oder Spielen: „Es ist greifbarer als ein Film“ oder „cool, weil man mitmacht“.

Besonders auffällig war der in nahezu allen Interviews verwendete in-vivo-Code „cool“. Er fungiert als vielschichtiger Kofferbegriff, der Begeisterung, technologische Faszination, Immersion, Interaktion und das Neue der räumlichen Erkundung von Literatur bündelt. Ein Schüler resümierte: „Ich fand es einfach richtig cool, weil man plötzlich mittendrin ist – aber nicht nur zuguckt.“ Die wiederholte Verwendung des Begriffs verweist auf eine genuine Faszination und eine positive Haltung gegenüber ihrer Erfahrung in der virtuellen Umgebung.

Dem gegenüber steht der ebenfalls häufig auftauchende Begriff „Kabel“. Viele Teilnehmende beschrieben das Verbindungskabel der VR-Brille als physische Einschränkung, die Bewegung, Immersion und Handlungsfluss teils spürbar störte: „Ich musste mich dann immer zurückdrehen, weil das Kabel im Weg war.“ Dennoch berichten viele, dass sie sich insgesamt sicher fühlten. Gleichzeitig eröffneten die technischen Barrieren eine medienreflexive Perspektive auf das Setting selbst.

Viele Schüler:innen äußerten nach der VR-Erfahrung zunächst, sie hätten „eigentlich nichts gelernt“. Diese Einschätzung irritierte zunächst, da sie in den Gespräche Auskunft über Erlebtes und Exploriertes geben konnten. Doch bei näherem Hinsehen zeigte sich, dass die Aussage weniger einen tatsächlichen Lernmangel markiert als vielmehr ein tradiertes, schulgeprägtes Verständnis von Lernen zum Vorschein kam: Gelernt wird, was sich in Schulbüchern wiederfinden lässt und für Klausuren gedacht ist. In der VR jedoch wurde das literarisch-mediale Lernen in andere Bahnen gelenkt – weniger textorientiert, dafür körperlich, interaktiv und affektiv: „Ich wusste es schon, aber diesmal war es anders, weil man es richtig gesehen und gefühlt hat“, so eine Schülerin. Dieses Erleben verweist auf eine Form des Verstehens, die nicht primär auf den Erwerb neuen Faktenwissens abzielt, sondern auf eine vertiefte Aneignung durch sinnlich-affektives Erfahren und körperliche Beteiligung. Der Lernprozess besteht hier in einem qualitativen Perspektivwechsel: Bekanntes Wissen wird neu gerahmt, indem es im Modus des Erlebens aktualisiert und emotional verankert wird. Viele Teilnehmende betonten, dass gerade das eigene Tun – das Greifen nach Objekten, das „Mischen“ des Zaubertranks oder das Unterschreiben des Pakts – das Verständnis für Fausts innere Konflikte vertieft habe. Das vertiefte Verständnis ist dabei jedoch nicht als objektivierbare Wissenssteigerung zu verstehen, sondern als subjektive Erfahrungsqualität, die die Teilnehmenden selbst beschrieben haben.

Zugleich traten Unsicherheiten auf: Die Orientierung im virtuellen Raum war nicht immer intuitiv, die Handlung nicht durchgehend verständlich, das Tempo der Szenen zum Teil zu hoch. Insbesondere die Raffung komplexer Passagen, etwa aus *Faust II*, erzeugte Überforderung. Doch auch diese kognitive Überforderung führte nicht zwingend zu Ablehnung – vielmehr beschrieben einige Schüler:innen gerade daraus

resultierende Aha-Erlebnisse. Der Eindruck, etwas „nicht ganz verstanden“ zu haben, motivierte zur nachträglichen Auseinandersetzung.⁸

Immer wieder wurde deutlich, welche Relevanz der Rollenübernahme zukommt. Eine Schülerin reflektierte: „Man war Faust, aber ich hab' nicht so gehandelt, wie ich gehandelt hätte – das hat's irgendwie interessanter gemacht.“ Diese Ambivalenz verweist auf eine komplexe Erfahrung: Das eigene Handeln im Medium war weder völlig frei, noch völlig fremdbestimmt, sondern innerhalb eines vordefinierten Handlungsspielraums eingegrenzt. Die Schüler:innen verhandelten ihre Position zwischen Figur, Handlung und Ich – ein Wechselspiel, das nicht aufgelöst, sondern produktiv erlebt wurde. Damit ist weniger ein gesichertes Mehr an Textverständnis gemeint, sondern die Erfahrung eines Spannungsfelds, das zu einer vertieften Auseinandersetzung und reflexiven Beschäftigung mit der literarischen Figur anregte.

Im Zuge des offenen und axialen Kodierens entlang der Grounded Theory erwies sich genau dieses Spannungsfeld als zentral: Die Verschränkung von Handlung, Spiel und Deutung. Daraus emergierte die Kernkategorie *Handlungs-Spiel-Raum*, die sich auch so in den Daten findet: „Und man hat so ne Brille auf und genau, das fand ich sehr sehr cool, aber da konnte man halt nichts machen, man hat halt wirklich nur was gesehen. Und da hatte man wirklich ein bisschen Handlungsspielraum.“ Die Kategorie beschreibt einen widersprüchlich erlebten Erfahrungsraum, in dem physisches Tun – Gehen, Greifen, Entscheiden – mit narrativer Orientierung und subjektiver Reflexion verbunden ist. In der Goethe VR-Experience geraten diese Dimensionen in eine dynamische Wechselbeziehung: Die Schüler:innen sind nicht bloß Rezipient:innen, sondern Handelnde, die Entscheidungen nachvollziehen, sich emotional einlassen und gleichzeitig über ihr Tun nachdenken.

Der Handlungs-Spiel-Raum ist damit mehr als ein gestalterischer Effekt – er bildet eine neue Form literarisch-medialen Lernens aus: ein Lernen durch Erleben, durch Affekt, durch temporäre Rollenübernahme. In diesem Raum entstehen neue Formen von literarisch-medialer Bildung, die kognitive, moralische und ästhetische Dimensionen miteinander verknüpfen. So setzten sich die Teilnehmenden kognitiv mit Fausts Entscheidungssituation auseinander, erlebten diese zugleich in einer ästhetisch gestalteten virtuellen Welt und wurden moralisch herausgefordert, indem sie die Konsequenzen des geschlossenen Paktes zwischen Faust und Mephistopheles selbst erleben mussten. Digitale Technologien werden hier nicht zum Selbstzweck, sondern eröffnen ein performativ-reflexives Lernen, in dem Inhalt (Fausts Konflikt), Medium (immersive VR-Umgebung) und Erfahrung (das eigene Handeln und Erleben) ineinander greifen.

3.2 FALLBEISPIEL 2: ANNE FRANK HOUSE VR

Im Februar 2025 wurde in einer Sekundarstufe 2 eine weitere empirische Erhebung zur Anne Frank House VR durchgeführt. Ziel der Untersuchung war es, das räumliche Präsenzerleben der Schüler:innen und dessen Bedeutung für die Wahrnehmung des Raumes zu erfassen. Die Studie baut auf einer vorausgehenden Grounded-Theory-Analyse auf, in der die beiden Wahrnehmungskategorien „cool“ (ästhetisch-affektive

⁸ Zur Bedeutung von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung sei beispielsweise auf Freudenberg / Lessing-Sattari (2020) verwiesen.

Intensität) und „Kabel“ (kritisch-reflexive Distanz zum Medium) als wiederkehrende Modi in VR-Erlebnissen identifiziert wurden. Im Mittelpunkt der Erhebung steht die Frage, wie diese Modi in einem dokumentarisch-immersiven VR-Setting wie dem Anne-Frank-Haus konkret erlebt und verarbeitet werden (vgl. Wirth et al. 2007).

Anne Frank House VR ermöglicht es Nutzer:innen, das sogenannte Hinterhaus an der Prinsengracht 263 in Amsterdam in einer digitalen Rekonstruktion zu betreten – jenen Ort, an dem sich Anne Frank, ihre Familie und weitere Untergetauchte während der deutschen Besatzung über zwei Jahre lang versteckten. Die Anwendung wurde 2018 vom Entwickler Force Field in Kooperation mit dem Anne Frank Haus Amsterdam und mit finanzieller Unterstützung von Oculus entwickelt und verfolgt ein erinnerungspädagogisches Ziel: Sie soll insbesondere jüngeren Generationen einen affektiven Zugang zur Geschichte von Personen eröffnen, die Opfer nationalsozialistischer Gewalt wurden. Die originalgetreu nachgebildeten Räume sind ergänzt durch historische Kommentare, Tagebuchpassagen und Audio-Statements.

An der Untersuchung nahmen 33 Gymnasiast:innen der 11. Jahrgangsstufe (Alter: 16 bis 17 Jahre) teil. Die Einbettung der Virtual-Reality-Erfahrung erfolgte im Rahmen einer schulischen Unterrichtssequenz zur Erinnerungskultur in zeitlicher Nähe zum Holocaustgedenktag. Der curriculare Bezug war damit klar ausgewiesen: In den vorangegangenen Wochen hatten sich die Teilnehmenden im Geschichtsunterricht vertieft mit Nationalsozialismus und Holocaust auseinandergesetzt. Das *Tagebuch der Anne Frank* selbst war dabei nicht Gegenstand des Unterrichts; lediglich einzelne Schüler:innen berichteten, den Text bereits in früheren Schuljahren oder im privaten Kontext rezipiert zu haben. Die Virtual-Reality-Erfahrung wurde von den Teilnehmenden mehrheitlich nicht als Fortsetzung einer literariAuseinandersetzung wahrgenommen, sondern vielmehr als eigenständiges Erfahrungsformat an der Schnittstelle von historischer und medialer Bildung.

Die Durchführung der Erhebung gliederte sich in vier Phasen: eine kurze technische Einführung, das individuelle Erleben der VR-Anwendung (max. 20 Minuten, Auftrag: „Geht durch das Haus bis zum Dachboden!“), eine standardisierte Fragebogenerhebung sowie ein moderiertes Gruppengespräch. Letzteres wurde nicht aufgezeichnet, sondern diente der emotional-kognitiven Verarbeitung im sozialen Raum; die Protokollierung erfolgte in Form nachträglich erstellter Notizen.

Zur Erfassung des räumlichen Präsenzerlebens wurde der *MEC Spatial Presence Questionnaire* (MEC-SPQ) eingesetzt, ein theoriebasiertes Instrument des europäischen Forschungsprojekts Measurement, Effects, Conditions of Spatial Presence (Wirth et al. 2007). Grundlage bildet das Process Model of Spatial Presence (PMSP), das Präsenz als Ergebnis dreier Vorläuferprozesse versteht: (1) der Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die mediale Umgebung, (2) der mentalen Konstruktion eines räumlichen Situationsmodells sowie (3) der Entscheidung zugunsten der medialen Welt als primärer Wahrnehmungsreferenz (vgl. Hartmann et al. 2005). Die Befragung umfasste 61 Items, die für den VR-Kontext angepasst und auf einer fünfstufigen Likert-Skala („stimme überhaupt nicht zu“ [1] bis „stimme voll und ganz zu“ [5]) erhoben wurden.

Die Ergebnisse zeigen ein insgesamt hohes Maß an räumlichem Präsenzerleben. Zwei Drittel der Befragten (66,7 %) berichteten, sich in der VR körperlich anwesend gefühlt zu haben (Likert 4); 51,5 % bestätigten das Empfinden, tatsächlich „vor Ort“ gewesen zu sein (Likert 4). Ebenso gaben 55,4 % an, auch nach der Erfahrung ein plastisches Nachbild der Umgebung im Kopf behalten zu haben (Likert 5). Diese Werte unterstreichen die immersive Qualität der Anwendung. Ergänzend berichteten viele Befragte, ihre Aufmerksamkeit sei stark auf die VR gerichtet (66,7 %, Likert 5) und die Umgebung habe ihre Gedanken angeregt (48,5 %, Likert 4). Dies weist auf eine intensive kognitive und affektive Involvierung hin, die über das reine Raumerleben hinausgeht.

Deutlich geringer ausgeprägt war dagegen das Erleben von Handlungsfähigkeit. Nur 27,3 % der Befragten gaben an, überhaupt Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen zu haben. Konkrete Interaktionsformen wie „aktiv werden können“ (15,2 %), „greifen können“ (15,2 %) oder „tun und lassen können“ (9,1 %) wurden nur selten voll und ganz bestätigt (Likert 5). Diese Diskrepanz verweist auf eine klare Differenz zwischen Präsenz und Handlung: Während die VR-Anwendung ein starkes Gefühl der räumlichen Verortung erzeugt, sind interaktive Freiheitsgrade kaum vorgesehen. Auch das Item „Es kam mir so vor, als ob ich wirklich am Geschehen teilgenommen habe“ fand nur bei 9,1 % volle Zustimmung (Likert 5).

Hinzu treten Dimensionen des thematischen Interesses und des bildlichen Vorstellungsvermögens, die die immersive Wirkung verstärken: 84,9 % der Befragten gaben an, sich „sehr“ bzw. „voll und ganz“ für das Thema NS-Zeit/Holocaust zu interessieren (Likert 4 und 5). Auch das individuelle Vorstellungsvermögen erwies sich als hoch ausgeprägt: So stimmten die Befragten mehrheitlich der Aussage zu, sich beim Lesen detailgetreue Bilder vor Augen führen zu können. Damit wird deutlich, dass sich die immersive Wirkung nicht allein aus der Technik, sondern auch aus motivationalen und dispositionellen Faktoren speist.

Aus didaktischer Perspektive ergibt sich hieraus ein doppeltes Befundmuster: Einerseits ermöglicht die VR-Anwendung eine intensive räumliche Präsenz, die für erinnerungskulturelles Lernen von zentraler Bedeutung ist, da sie historische Räume als atmosphärisch spürbare Erfahrungsräume zugänglich macht. Andererseits zeigt die begrenzte Handlungsfähigkeit, dass die Anwendung weniger auf interaktive Gestaltung, sondern auf kontemplative Vergegenwärtigung zielt. Diese bewusste Rahmung kann als didaktische Entscheidung verstanden werden, die das Risiko einer „Verspielung“ des historischen Ortes minimiert und stattdessen die emotionale und kognitive Auseinandersetzung in den Vordergrund rückt.

Die anschließenden Gruppengespräche, die mit dem offenen Impuls „Wie war's?“ eröffnet wurden, machten sichtbar, wie stark das individuelle Erleben durch narrative Rekonstruktionen geprägt war. Schüler:innen berichteten von eindrücklichen Momenten wie dem Aufblicken in das enge Bad, dem Gang zum Dachboden oder dem Verweilen vor dem Bücherregal – Orte, die „irgendwie echt“ wirkten. In der Anschlusskommunikation trat dabei auch die ambivalente Rezeptionskategorie „cool“ hervor, die einerseits Staunen über die immersive Darstellung ausdrückte, andererseits auf Orientierungsschwierigkeiten oder technische Einschränkungen verwies.

In den Befunden spiegelt sich das Design der *Anne Frank Haus VR*, die primär auf eine intensive Präsenzwirkung ausgerichtet ist, während Handlungsmöglichkeiten bewusst zurücktreten. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Präsenz und Handlung eröffnet zentrale Anknüpfungspunkte für erinnerungspädagogische Diskussionen: VR kann historische Räume zwar eindrücklich vergegenwärtigen, muss jedoch didaktisch so gerahmt werden, dass die Balance zwischen immersiver Nähe und kritischer Reflexion gewahrt bleibt.

4 — „LITERATUR-BEGEHUNGEN“ IN VR – DIDAKTISCHE KONSEQUENZEN UND PERSPEKTIVEN VERKÖRPERTER REZEPTION

Die explorativen Studien zu *Goethe VR* und *Anne Frank House VR* zeigen exemplarisch, dass immersive Technologien in der literarisch-medialen Bildung nicht nur neue Präsentationsformen schaffen, sondern den rezeptiven Modus literarischer Erfahrung verändern. Virtual Reality erweitert literarisches Lernen von einer kognitiv-symbolischen Aneignung hin zu einer ästhetisch-situativen Praxis, in der narrative Teilhabe, affektive Resonanz und leiblich-räumliche Bewegung miteinander verschmelzen.

Diese veränderten Rezeptionsformen fassen wir unter dem Begriff der *Literatur-Begehung* zusammen. Damit beschreiben wir aus deutschdidaktischer Perspektive die Rezeption literarischer Stoffe nicht mehr als Dekodierung schriftsprachlicher Texte, sondern als verkörperte, räumlich situierte Erfahrung im virtuellen Raum. Rezeption wird nicht primär als Dekodierung verstanden, sondern als temporäre Ko-Präsenz im Raum der Erzählung: Texte werden nicht gelesen, sondern durchschritten, erspürt, erspielt. Der virtuelle Raum fungiert dabei als Hybridraum literarischer Bildung – zwischen Navigation und Narration.

Diese Überlegungen sind anschlussfähig an das von Maschio (2017) entwickelte Konzept des *Storyliving*, das narrative Erfahrung als leiblich-affektives Durchleben beschreibt. Der ursprünglich aus dem Marketing-Bereich stammende Begriff wird mittlerweile auch in literatur- und medienwissenschaftlichen Analysen diskutiert (Lutz 2024). Diese Form der narrativen Involvierungen fördert nicht nur die Identifikation mit Figuren, sondern ermöglicht kognitive und affektive Perspektivwechsel (Ryan 2001). Im Unterschied zum kognitiven *Storytelling* rückt *Storyliving* das räumlich gebundene Erleben von Geschichten in den Mittelpunkt – Lernende befinden sich in der Geschichte, als emotional eingebundene Subjekte. Im schulischen Kontext lässt sich *Literatur-Begehung* als didaktische Ausprägung dieses Konzepts verstehen.

Im Fall von *Goethe VR* steht das Konzept des *Handlungs-Spiel-Raums* im Zentrum. Es verbindet narrative Orientierung, körperliche Bewegung und subjektive Reflexion. Die Lernenden begehen als Faust symbolisch aufgeladene Räume, interagieren mit Objekten und reflektieren ihre Rolle zwischen Figur, Handlung und Ich. Die Bewegung im Raum wird dabei zum erkenntnistragenden Moment – nicht als bloßes Embodiment, sondern als integraler Bestandteil eines erweiterten Rezeptionsbegriffs.

Demgegenüber ist das Erleben in *Anne Frank House VR* stärker kontemplativ und affektzentriert angelegt. Die Lernenden berichten von einem intensiven Präsenzgefühl,

ihre Handlungsmöglichkeiten bleiben jedoch bewusst begrenzt. Die Fortbewegung beschränkt sich auf das Durchschreiten nachgebildeter historischer Räume. Gerade in dieser Reduktion liegt das didaktische Potenzial: Bedeutung entsteht nicht durch Handlung, sondern durch affektive Resonanz – eine rezeptive Haltung, die nicht passiv, sondern durch das Erleben von Nähe und Empathie aktiv wirksam wird. Szenen wie das Verweilen vor einem Bücherregal oder der Blick in ein Badezimmer entfalten ihre Wirkung durch affektive Verdichtung – ohne Inszenierung von Empathie, sondern durch ihre Ermöglichung.

Diese Gegenüberstellung verdeutlicht: VR-basierte Literaturrezeption erschöpft sich nicht in (technischer) Immersion, sondern eröffnet neue Modi ästhetischer Erfahrung – mit jeweils spezifischen didaktischen Implikationen. *Goethe VR* aktiviert ein explorativ-handlungsorientiertes Lernen; *Anne Frank House VR* schafft einen Resonanzraum erinnerungskultureller Reflexion. Beide Anwendungen ermöglichen narrative Erfahrung durch situative, verkörperte Teilhabe als *Literatur-Begehung*.

In der Übertragung literarischer Texte in Virtual Reality entsteht ein vielschichtiger Rezeptionsmodus, der Körper, Emotion und Reflexion gleichermaßen aktivieren kann. Wird dieser Modus didaktisch strukturiert und kritisch gerahmt, entsteht ein neues Feld literarisch-medialer Bildung im Deutschunterricht – zwischen Ich und Text, zwischen Bewegung und Bedeutung: Literatur als zu begehender Erfahrungsraum.

5 — GRENZEN DER UNTERSUCHUNG

Trotz der ertragreichen Befunde zu Wahrnehmung und Präsenz im virtuellen Raum ist die Aussagekraft der beiden Fallstudien begrenzt. Die Erhebungen erfolgten ausschließlich mit Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe (Jahrgangsstufe 11/12) – einer literaturreaffinen, analytisch geschulten Kohorte. Damit bleiben andere Schulformen sowie jüngere Altersgruppen unberücksichtigt.

Die qualitative Tiefe – insbesondere bei *Goethe VR* – entspricht der Komplexität des Mediums. Subjektive Eindrücke, affektive Reaktionen und medienreflexive Perspektiven lassen sich nur durch aufwändige Designs rekonstruieren. Dennoch zeigen sich Leerstellen: Bewegungsmuster im Raum, Blickrichtungen oder Wegverläufe wurden nicht systematisch erfasst – Aspekte, die für ein vertieftes Verständnis von Immersion, Embodiment und „Handlungs-Spiel-Raum“ relevant wären. Eine methodische Erweiterung um ethnografische Verfahren erscheint hier anschlussfähig.

Hinzu kommen rahmenbedingte Einschränkungen: Die untersuchten Erfahrungen fanden unter schulischen Alltagsbedingungen statt – mit Störfaktoren, räumlicher wie zeitlicher Enge und technischen Unwägbarkeiten. Solche Settings bieten zwar authentische Einblicke in die Praxis, stehen jedoch im Spannungsfeld zwischen empirischer Kontrollierbarkeit und pädagogischer Realität. Perspektivisch wären hybride Designs zu prüfen, die schulische und semi-experimentelle Kontexte verbinden.

Auch eine methodische Ausweitung auf biometrische Parameter – etwa Herzfrequenz, Blickverhalten oder Hautleitwert – könnte die Rekonstruktion immersiver

Intensität und emotionaler Dynamiken objektivieren. Ergänzend wären Längsschnittdaten aufschlussreich, um Persistenz und zeitversetzte Lerneffekte zu erfassen.

Eingedenk dieser Begrenzungen bleibt ein zentrales Ergebnis: Die VR-Erfahrungen generieren – selbst unter nicht-idealnen Bedingungen – ein hohes Maß an Involviertheit, ästhetischer Aufmerksamkeit und subjektiver Deutung. Die Offenheit von Lehrkräften und Schüler:innen gegenüber dem Forscher:innenteam sowie das dokumentierte Interesse am Einsatz von VR über das Projekt hinaus verweisen auf eine bildungsbezogene Relevanz des Mediums. Diese positive Resonanz bildet eine tragfähige Grundlage für die konzeptionelle Weiterentwicklung medienbezogener Bildung, die Wahrnehmung, Handlung und Deutung integrativ in den Blick nimmt.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

— **Frank, Anne (2001):** *Tagebuch*. Frankfurt am Main: Fischer. — **Goethe, Johann Wolfgang (2020):** *Faust. Der Tragödie Erster und Zweiter Teil*. Ditzingen: Reclam. — **GOETHE VR.** 2021, (ZDF Digital). <https://zdf.digital/projekt/goethe-vr/> [16.09.2025]. — **ANNE FRANK HOUSE VR.** [Oculus VR Experience]. 2018, (**Anne Frank House**. Amsterdam: Anne Frank Stichting.) *The Anne Frank House in virtual reality* | *Anne Frank House* [16.09.2025].

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Ballis, Anja / Schwendemann, Lisa (2025):** VR-Experiences und ihr Potenzial für fachlich personale und funktionale Bildungsprozesse im Deutschunterricht. In: Albrecht, Christian et al. (Hg): *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht: Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven*. Berlin u.a.: Springer, 235-249. https://doi.org/10.1007/978-3-662-69640-8_15 — **Barsalou, Lawrence W. (2008):** Grounded cognition. In: *Ann. Rev. Psychol.*, H. 59 (1), 617-645. — **Bolter, J. David / Grusin, Richard A. (1996):** Remediation. In: *Configurations*, H. 4 (3), 311-358. — **Borchardt, Andreas / Göthlich, Stephan (2007):** Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In: Albers, Sönke et al. (Hg.): *Methodik der empirischen Forschung*. Gabler, 33-48. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9121-8_3 — **Breuer, Franz / Muckel, Petra / Dieris, Bettina (2019):** Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer. — **Brinkmann, Malte / Türstig, Johannes / Weber-Spanknebel, Martin (2019):** *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6> — **Brinkmann, Malte / Willatt Herrera, Carlos Jose (2019):** Ästhetische Bildung und Erziehung. Eine phänomenologische und bildungstheoretische Vergewisserung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 65, 825-844. — **Deutsche Nationalbibliothek (2021):** Goethe VR. https://www.dnb.de/DE/Kulturell/GoetheVR/goetheVR_node.html [14.04.2025]. — **Freudenberg, Ricarda / Lessing-Sattari, Marie (2020):** Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Lausanne: Peter Lang. — **Groeben, Norbert (2002):** Dimensionen der Medienkompetenz. *Deskriptive und normative Aspekte*. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, 11-24. — **Hartmann, Tilo, et al. (2005):** Räumliche Präsenz als Rezeptionsmodalität: Ein theoretisches Modell zur Entstehung von Präsenzerleben. In: *Reihe Rezeptionsforschung* 7, 21-37. — **Helfferich, Cornelia (2011):** *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Springer. — **Helgert, André / Eimler, Sabrina C. / Straßmann, Carolin (2023):** *Virtual reality as a tool for studying diversity and inclusion in human-robot interaction: Advantages and challenges*. arXiv preprint. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2309.14937> — **Hoffmann, Isabel (2025):** Eine Evaluierung von XR als sprach- und handlungsunterstützende Lernmedien vor dem Hintergrund der Embodied Cognition (EC)-Theorien – eine empirische Vergleichsstudie zwischen voll-immersiver VR, Desktop-VR und MR anhand eines Brandschutztrainings an Schulen, München: Dissertationsschrift. — **Homepage: „Anne Frank Stiftung“** (o. J.): <https://www.annefrank.org> [14.04.2025]. — **Homepage: „Goethe-Institut“** (o. J.): <https://www.goethe.de> [14.04.2025]. — **Kerres, Michael / Mulders, Miriam / Buchner, Josef (2022):** Virtuelle Realität: Immersion als Erlebnisdimension beim Lernen mit visuellen Informationen. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, H. 47, 312-330. — **König, Lisa (2024):** Neue Welten entdecken – Virtual Reality im Grundschulunterricht. https://www.schule-mal-digital.de/etresources/pdf/2024_smd-Artikel_koenig_neue-welten-entdecken-vr-im-grundschulunterricht.pdf [14.04.2025] — **König, Lisa (2023):** Literarische Welten entdecken – Mit Virtual Reality zum literarischen (Raum-)Verstehen. In: *Der Deutschunterricht*, H. 4 (2023), 64-76. — **Kuchler, Christian / Muckel, Katharina (Hg.) (2025):** *Virtual Reality – Zukunft der historischen Bildung?* Göttingen: Wallstein. — **Lanier, J. (2018):** *Anbruch einer neuen Zeit: Wie Virtual Reality unser Leben und unsere Gesellschaft verändert*. Hamburg: Hoffmann und Campe. — **Literaturerbe (o. J.):** *Literatur und Virtual Reality? Ein Versuch*. <https://literaturerbe.de/einblicke> [14.04.2025]. — **Lutz, Marc (2024):** *Moderne Erzählformate: Die Entwicklung von Geschichten und IPs mit Worldbuilding*. Tübingen: Narr. — **Maschio, Thomas (2017):** *Storyliving: An ethnographic study of how audiences experience VR and what that means for journalists*. Google News Lab: <https://newslab.withgoogle.com/assets/docs/storyliving-a-study-of-vr-in-journalism.pdf> [14.04.2025]. — **Mayer, Richard E. (2017):** *Using multimedia for e-learning*. In: *Journal of Computer Assisted Learning*, H. 33 (5), 403-423. <https://doi.org/10.1111/jcal.12197> — **Mulders, Miriam / Buchner, Josef (2020):** Lernen in immersiven virtuellen Welten aus der Perspektive der Mediendidaktik. In: *Medienimpulse*, H. 58 (2), 1-23. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-22> — **Neundlinger, Klaus (2021):** Digitale Empathie: Virtual Reality als Medium zur Entwicklung sozialer Kompetenzen. In: *Medienimpulse*, H. 59 (2), 1-33. <https://doi.org/10.21243/mi-02-21-24> — **Ryan, Marie-Laure (2001):** *Narrative as virtual reality: Immersion and interactivity in literature and electronic media*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. — **Slater, Mel (2009):** Place illusion and plausibility can lead to realistic behaviour in immersive virtual environments. In: *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, H. 364, 3549-3557. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0138> — **Slater, Mel / Sanchez-Vives, Maria V. (2016):** Enhancing our lives with immersive virtual reality. In: *Frontiers in Robotics and AI*, H. 3, 1-47. <https://doi.org/10.3389/frobt.2016.00074> — **Steuer, Jonathan (1992):** Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. In: *Journal of Communication*, H. 42 (4) (1992), 73-93.

<https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1992.tb00812.x> — **Schuler, Rebecca (2024):** Virtual Reality und Professionalisierung: Transformative Impulse für die Professionalisierung von angehenden DaFZ-Lehrpersonen im Bereich sprachliche Bildung. In: *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, H. 2 (2), 108-124. <https://doi.org/10.24403/jp.1394617> — **Staatstheater Augsburg (o. J.):** *vr-theater@home. vr-theater@home* — **Staatstheater Augsburg** [14.04.2025]. — **Strauss, Anselm / Corbin, Juliet (1996):** *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz. — **Summer, Theresa / Gießler, Christoph (Hg.) (2025):** *Digital Textualities and Spaces in ELT: Teaching Literature and Culture in Virtual Learning Environments*. London: Routledge. — **Sweller, John (1988):** Cognitive load during problem solving: Effects on learning. In: *Cognitive Science*, H. 12(2) (1988), 57-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4 — **Wirth, Werner et al. (2007):** A process model of the formation of spatial presence experiences. In: *Media Psychology*, H. 9 (3), 493-525. <https://doi.org/10.1080/15213260701283079> — **ZDF Digital (o. J.):** *Goethe VR*. <https://zdf.digital/projekt/goethe-vr/> [14.04.2025].

ÜBER DIE AUTOR*INNEN

Anja Ballis ist Professorin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Holocaust-Education, Medien im Deutschunterricht und qualitativ Forschen mit KI.

Lisa Schwendemann ist akademische Rätin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Professionalisierung in der Lehrpersonenbildung und Virtual Reality.

Svenja Hahn ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Ludwig-Maximilian-Universität München. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Erforschung und Konzeption immersiver narrativer VR-Welten sowie im Bereich der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit im Umgang mit Social Media.

Ernst Hüttl ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Ludwig-Maximilians-Universität München im Projekt „Lernen mit digitalen Zeugnissen“ (LediZ). Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Holocaust-Education sowie in der Entwicklung und Erforschung von XR-Medien.