

## **LITERARISCHE TEXTREZEPTION IN DIGITALEN LESE- GEMEINSCHAFTEN FÖRDERN**

### **EIN UNTERRICHTSVORSCHLAG ZUR NUTZUNG KOL- LABORATIVER DIGITALER LESETAGEBÜCHER AM BEI- SPIEL VON NILS MOHLS *ES WAR EINMAL INDIANER- LAND***

---

Daniela Matz  
daniela.matz@semgym-karlsruhe.de

#### **ABSTRACT**

Das Unterrichtsmodell verbindet analoges und digitales Lernen im Bereich der Förderung einer digitalen literarischen Textkompetenz in Form eines Blended-Learning-Arrangements. Am Beispiel des Jugendromans von Nils Mohl *Es war einmal Indianerland* wird aufgezeigt, wie die Textrezeption im Rahmen eines digitalen Lesetagebuchs kollaborativ gestaltet werden kann. Die Lernenden der neunten Jahrgangsstufe entwickeln eigene Lesarten und setzen sich konstruktiv und kritisch mit den Lesarten und Zugängen ihrer Mitschüler:innen auseinander. In das Zentrum der Auseinandersetzung mit dem Roman wird die Entwicklung des Ich-Erzählers gestellt. Die Lernenden beschäftigen sich weiterhin mit der ästhetischen Gestaltung des Jugendromans. Die Konzeption orientiert sich an Spielarten kollaborativen Lesens, wie sie zunehmend im digitalen Handlungsfeld als soziale Netzwerke organisierte Schreib- und Leseforen vorkommen (vgl. Lauer 2020). Die Schüler:innen werden auch dazu angehalten, den Umgang mit digitalen Medien im Kontext kooperativer Verfahrensweisen zu reflektieren.

#### **SCHLAGWÖRTER**

— DIGITALE TEXTKOMPETENZ — KOLLABORATIVE TEXTREZEPTION — DIGITALES  
LESETAGEBUCH — JUGENDROMAN — BLENDED-LEARNING-ARRANGEMENT

**Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011**

**Copyright:** Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

## ABSTRACT (ENGLISH)

### **Enhancing students' literary understanding in digital reading scenarios. A teaching sequence on Nils Mohl's *Es war einmal Indianerland***

This teaching sequence combines analog and digital learning strategies in a blended learning scenario to enhance literary understanding. The novel *Es war einmal Indianerland* by Nils Mohl is taken as an example to illustrate how students in year nine collaborate in creating a reading diary. They thereby develop their own understanding and have a critical look at their classmates' reading. Students are also supported in evaluating narrative strategies. The proposal reflects readers' and writers' habits regarding social media. It is a teaching goal that students develop a critical and profound understanding of collaborative literary reading methods.

## KEYWORDS

— COLLABORATION — LITERARY READING — DIGITAL READING DIARY — BLENDED LEARNING — NOVEL FOR YOUNG PEOPLE

## 1 — THEMA

Der Jugendroman *Es war einmal Indianerland* von Nils Mohl fordert seine Leser:innen aufgrund der achronologischen Erzählweise, Leitmotivik, Verschränkung verschiedener Erzählformen und inhaltlichen Verdichtung besonders heraus. Die Handlung wird entlang zentraler Entwicklungsaufgaben des sensiblen Ich-Erzählers Mauser erzählt und nimmt mit zahlreichen Motiven Anklänge der filmischen Gattung des Westerns auf. Erzählt werden elf Tage aus dem Leben Mausers, der in den Sommerferien eine besonders verdichtete Lebenskrise erfährt und damit das Lebensgefühl von Jugendlichen repräsentiert. Nicht nur muss er seine Beziehung zu zwei jungen Frauen sortieren, sondern auch mit dem Tod der Stiefmutter, die von Mausers Vater umgebracht wurde, umgehen. Im Verlauf der Handlung findet er zunehmend zu sich selbst, ein ausgeprägtes Rollenspiel mit seinem Alter Ego, den er als „Mauser“ anspricht, und zeitweise mit einem imaginierten Indianerhäuptling unterstützt ihn bei der Verarbeitung seiner Erfahrungen und der Suche nach der eigenen Identität.

In der Unterrichtssequenz wird der Roman mittels kollaborativ verfasster digitaler Lesetagebücher erarbeitet. Die Lernenden entwickeln eigene Lesarten und geben einander zu ihren Textzugängen und Deutungen Rückmeldung. Dadurch, dass sie sich mit den Lesarten ihrer Mitschüler:innen kritisch auseinandersetzen, erweitern sie ihre Perspektive auf den Roman. Bei einem solchen Vorgehen, das mit den Lernenden zu reflektieren ist, schulen sie ihre Fähigkeit, mit dem „Interaktivitätspotential“ (vgl. [Frederking / Krommer 2019, 10](#)) digitaler Texte umzugehen.

In der konkreten methodischen Umsetzung arbeitet das Modell mit webbasierten digitalen Anwendungen (Taskcards, Etherpad). Die Lehrkraft kann sich alternativ zu den Etherpads auch für Office-Dokumente entscheiden, die das kollaborative (zeitgleiche) Arbeiten unterstützen.

Diese Dokumentation der Unterrichtseinheit setzt einen Schwerpunkt beim Umgang mit den digitalen Anwendungen. Die Progression des Unterrichts in den analogen Phasen wird hingegen synoptisch dargestellt.

## 2 — FACHDIDAKTISCHE INTENTION

Das Unterrichtsmodell orientiert sich an digitalen Lesegemeinschaften, wie sie im Handlungsfeld Literatur vorgefunden werden (vgl. [Lauer 2020](#)). Besonderes Kennzeichen solcher Lesegemeinschaften ist das kollaborative Vorgehen von Peers sowohl bei Schreib- als auch bei Rezeptionsprozessen.

Vorgesehen ist, dass sich die Lernenden auch außerhalb des Unterrichts verstärkt über den Roman austauschen. Sie erwerben damit wichtige Kompetenzen, die ihre Rezeptionsfähigkeit literarischer Texte im digitalen Raum stärken: So sind die Perspektiven anderer Leser:innen auf einen konkreten literarischen Text aufgrund der Kommentar- und Feedbackfunktionen digitaler Anwendungen oft bereits während der primären Rezeptionsprozesse präsent. Peers haben damit maßgeblich Einfluss auf die Textrezeption. In der Konsequenz ist die literarische Textrezeption durch eine doppelte Vermittlungsherausforderung bestimmt. Nicht nur müssen Text und Le-

ser:innen miteinander in ein produktives Zusammenspiel gebracht werden (vgl. Spinner 2006), sondern auch die Leser:innen, die an einem Rezeptionsprozess teilhaben, untereinander. Die Zerdehnung der Kommunikation im digitalen Raum führt weiterhin zu einer stärkeren Verbindung von Rezeptions- und Schreibprozessen.

Die Aufgabenstellungen sind deshalb so angelegt, dass literarische Rezeptionskompetenzen (vgl. Spinner 2006; Schrijvers et al. 2016) im Kontext kollaborativer digitaler Arbeitsverfahren im Fokus der Förderung liegen. Die Vielschichtigkeit des Romans ermöglicht die Förderung der Wahrnehmung von literarischer Gestalt und Verdichtung, die Entwicklung eigener Lesarten, den Umgang mit Alterität und Mehrdeutigkeit sowie mit den Grenzen von Deutungen.

Im Einzelnen werden die genannten literarischen Teilkompetenzen sowie Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien gefördert, indem sich die Schüler:innen:

- mit zentralen Entwicklungsaufgaben des Ich-Erzählers auseinandersetzen,
- Figuren charakterisieren und Veränderungen im Figurengefüge erfassen,
- in Form von inneren Monologen die Perspektive von Figuren einnehmen und sich einander zu ihren Ausgestaltungen Rückmeldung geben,
- kollaborativ eine Übersicht wichtiger Handlungsschritte und zentraler Informationen zu den Figuren erstellen,
- im gemeinsamen Leseprozess Textstellen annotieren und auf die Kommentare ihrer Mitschüler:innen eingehen,
- das Motiv des „Indianers“ deuten und die Relevanz der aus dem Western stammenden Motive für das Erzählen erkennen und
- den Umgang mit den Lesarten anderer reflektieren.

Eine Reflexion des Begriffs des „Indianers“ aus einer dekolonialistischen Perspektive ist anzustreben.

Die Umsetzung arbeitet mit einer Spielform des Lesetagebuchs, die im Unterschied zu vielen Lesetagebüchern nicht durch Privatheit, sondern durch Öffentlichkeit gekennzeichnet ist (vgl. Hintz 2008, 86-92). Es liegt kein „offenes“ Unterrichtskonzept vor, in dem die SuS sowohl den Gegenstand ihres Lesens als auch die Form der Auseinandersetzung mit ihm frei wählen können (vgl. Bertschi-Kaufmann 1998). Zwar sind die Bearbeitungen der Schüler:innen durchaus auch als individuelle Rezeptionsdokumente zu verstehen. Durch das dem Lesetagebuch eingeschriebene Prinzip der Kollaboration jedoch stehen die Eintragungen der Lernenden in einem kommunikativen Kontext und unterliegen der Rezeption durch andere. Aus diesem Grund können kollaborative Lesetagebücher solche Spielarten, die eher auf die Privatheit der Einträge setzen, auch nicht ersetzen. Als Prinzip der didaktischen Umsetzung soll die hier vorgestellte kollaborative Variante von Lesetagebüchern den Lernenden die Bereicherung ihrer eigenen Lesart ermöglichen, indem sie sich mit den Textzugängen ihrer Mitschüler:innen auseinandersetzen, ohne dass sie zugleich ihren individuellen Textzugang aufgeben.

### 3 — UNTERRICHTLICHE REALISIERUNG

Die Unterrichtsschritte sind so aufgebaut, dass Phasen der digitalen Arbeit und analoge Unterrichtsphasen einander abwechseln, ergänzen und im Unterricht eine sukzessive Integration erfahren. Auf diese Weise werden die Arbeitsergebnisse der kollaborativen Arbeitsschritte für die weitere Auseinandersetzung mit dem Jugendroman fruchtbar gemacht.

Die mit digitalen Anwendungen organisierten Arbeitsphasen ergeben sich aus der Zusammenarbeit der Lernenden außerhalb des Unterrichts. Zum Einsatz kommen sollten webbasierte Anwendungen, die es allen Lernenden unabhängig von der Hardware ermöglichen, an den Arbeitsprozessen teilzuhaben. Die Anzahl der Anwendungen ist dabei gering zu halten, weil die Schüler:innen ihren Gebrauch erst erlernen müssen und die Übersichtlichkeit der Ergebnisse zu wahren ist. Aus diesem Grund sollten die Nutzung der Anwendungen und die Erfahrungen der Zusammenarbeit wiederholt mit den Lernenden reflektiert werden.

Die Sequenz zeigt folgende Struktur:

Phase	Unterrichtliche Realisierung	Kollaborative außerunterrichtliche Arbeitsphasen: Lesetagebuch
1	<i>Material 1: Unterrichtseinstieg</i>	
2		<b>Romanlektüre</b> <i>Material 2: Chronologie der Ereignisse</i> <i>Material 3: Informationen zu den Figuren</i>
3	Der Ich-Erzähler in Teil 1	<b>Lesetagebuch</b> <i>Material 4: Wahlaufgabe 1a/b/c</i>
4	Die Mädchen-Figuren in Teil 1	<b>Lesetagebuch</b> <i>Material 4: Wahlaufgabe 1a/b/c</i>
5	Das Verhältnis zum Vater Eric Zöllner	
6		<b>Lesetagebuch</b> <i>Material 4: Aufgabe 2</i>
7	Der Indianerhäuptling	
8		<b>Lesetagebuch</b> <i>Material 4: Aufgabe 3</i>
9	Der Ich-Erzähler in Teil 2	
10		<b>Lesetagebuch</b> <i>Material 4: Wahlaufgabe 4a/b/c</i>

## PHASE 1: UNTERRICHTSEINSTIEG

Der Unterrichtseinstieg folgt dem Prinzip des verzögerten Lesens: Der erste Abschnitt des Romans (13-19) wird mehrmals gelesen, um einen ersten Zugang zur Erzählweise zu ermöglichen und ein spezifisches Leseinteresse der Schüler:innen aufzubauen. Dazu erfassen die Lernenden die komplexe Situation, in der sich der Ich-Erzähler befindet<sup>1</sup>: So hat er offenbar einen Boxkampf hinter sich, wurde von seinem Date Jackie versetzt und hadert insgesamt mit seiner Lebenssituation. Neben Jackie gibt es eine zweite junge Frau, Edda, die ihn emotional und gedanklich beschäftigt.

Über diese erste inhaltliche Orientierung hinaus sollten die Schüler:innen einen Zugang zur Erzählweise des Romans erhalten. Dazu eignet sich ein gestalteter Lesevortrag durch die Lehrkraft, sodass der Erzählbericht sowie die Dialogstimmen des Ich-Erzählers und Mausers als Gestaltungselemente deutlich in die Wahrnehmung der Lernenden geholt werden.

Ein erstes Gespräch dient der Zusammenstellung relevanter Informationen zu den Fragen: Welche Figuren kommen vor? Wo befinden sich die Figuren? In welcher Situation treffen wir sie an?

Die zweite Lektüre der Textstelle nimmt nun spezifischer die emotionale Reaktion des Ich-Erzählers in den Blick (*Material 1*). Das Material arbeitet mit dem Prinzip der Verfremdung des Erzähltextes, um seine spezifische Wirkungsweise greifbar zu machen. Für die weitere Lektüre ist es wichtig, dass die Schüler:innen eine Orientierung zur Funktion von Mauer haben. Ihnen sollte weiterhin deutlich geworden sein, dass die Handlung nicht chronologisch erzählt wird.

## PHASE 2: DIE ROMANLEKTÜRE

Mit dem Lektüreauftrag (*Material 2*) können die achronologische Erzählweise aufgearbeitet und der Handlungsverlauf zugänglich gemacht werden: Die Schüler:innen erarbeiten arbeitsteilig und in Gruppen die Handlung der einzelnen Tage und tragen Textpassagen zusammen, in denen sie thematisiert werden. Zur Umsetzung der Kollaboration eignet sich ein Etherpad (zum Beispiel: <https://pad.kits.blog>), welches sich in seiner Struktur an *Material 2* orientiert. Auf diese Weise können die Arbeitsergebnisse der Mitschüler:innen schon während der Romanlektüre genutzt werden, um sich in der Handlung zu orientieren. Die achronologische Erzählweise bedingt einen hohen Leseanspruch. Zur Unterstützung der Schüler:innen ist es daher sinnvoll, einen Lektüreplan vorzugeben.

Differenzierung wird in dieser Phase vor allem durch die Zusammensetzung der Lerngruppe und die Arbeits- und Sozialform erreicht (von Brand 2011).

<sup>1</sup> Die Erzählsituation erweist sich als komplex: Die vom homodiegetischen Ich-Erzähler erzählten Passagen sind intern fokalisiert. Da der Erzähler rückblickend auf das Geschehen schaut, kann man einerseits argumentieren, dass extradiegetisch erzählt wird, er im Moment des Erzählens also nicht Teil des Geschehens ist. Andererseits arbeitet sein Erzählen mit zahlreichen Strategien, die eine große Nähe zum Geschehen vermitteln (Dialoge, innere Monologe, situationsbezogene Wahrnehmungen des Ich-Erzählers).

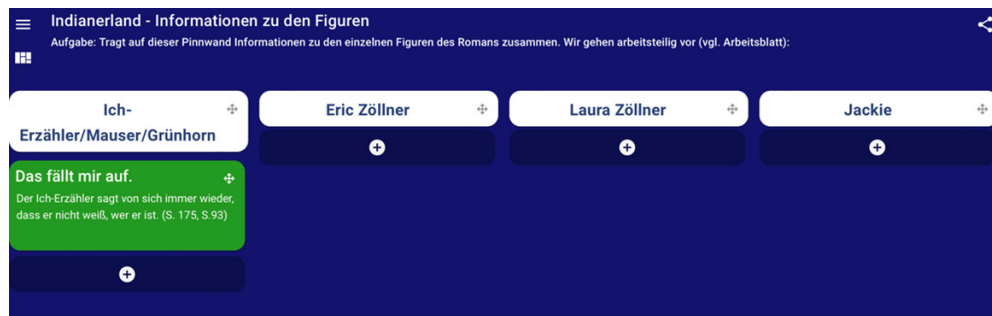


Abb. 1: Taskcard

Zusätzlich sammeln die Schüler:innen mittels **Taskcards** Informationen zu den einzelnen Figuren (*Material 3*). Der Aufbau der Taskcard kann sich an Abb. 1 orientieren. Auch diese Arbeit erfolgt in Gruppen und arbeitsteilig, sodass alle Lernenden später auf relevante Textstellen zugreifen können und einzelne Schüler:innen zugleich die Rolle von Figurenexpert:innen einnehmen. Differenzierung kann hier erneut durch die Zusammensetzung der Gruppe erreicht werden. Eine Begrenzung der Aufgabe auf die Hauptfiguren ist möglich.

Da die Figur des Indianers ein Fantasiebild des Ich-Erzählers ist, können für ihn keine personenbezogenen Informationen erfasst werden. Das Auftreten des Indianers ist an den emotionalen Zustand des Ich-Erzählers gekoppelt, sodass die Leser:innen analytischer vorgehen müssen, um Aussagen über ihn zu machen. Daher bietet es sich an, die Arbeitsgruppe „Indianer“ mit leistungsstärkeren Schüler:innen zu besetzen, die beispielsweise die Fähigkeit zur Informationsverknüpfung, schlussfolgerndes Denken, Verstehen von Indirektheit, Verstehen von Ambiguität bereits gut beherrschen (vgl. Zabka 2006, 82ff.).

#### **Digitales Lesetagebuch (vgl. Material 4)**

Dem Lesetagebuch (*Material 4*) liegen kollaborative Arbeitsverfahren zugrunde. Alle Schüler:innen bearbeiten die Aufgaben 1 bis 4. Wie in der schulischen Praxis vielfach etabliert, stellt dieses Lesetagebuch Wahl- und Pflichtaufgaben. Zusätzlich geben die Lernenden – ermöglicht durch die digitale Arbeitsweise – einander zu ihren Arbeitsergebnissen eine Rückmeldung. Die Zusammensetzung der Gruppe sollte leistungsheterogen erfolgen, sodass leistungsschwächere Schüler:innen (vgl. Zabka 2006) von der Unterstützung und den Ergebnissen ihrer Mitschüler:innen profitieren können.

Die Wahlaufgaben 1 a-c stellen das Figurenverstehen in den Mittelpunkt. So können die Schüler:innen entweder die Perspektive einer der Frauen-Figuren einnehmen oder ihre Wahrnehmung und Bewertung des Ich-Erzählers darstellen. Je nach Schüler:innengruppe ist es ratsam, zur Umsetzung der Aufgaben weitere Hinweise zum Verfassen von inneren Monologen (vgl. Spinner 2012, 56-60) bzw. zur Bewertung von Figuren bereitzustellen. Kollaboration entsteht hier durch die Aufgabe, zu den Arbeitsergebnissen der Mitschüler:innen Rückmeldung zu geben.

Mit den Aufgaben 2 und 3 wird das zentrale Motiv des Indianerhäuptlings in den Fokus gerückt (zu relevanten inhaltlichen Aspekten s.u. Phasen 6-8). Die Planung sieht eine gestaffelte Auseinandersetzung mit dem Motiv vor (siehe Phasen 6-8). Zusammenarbeit entsteht hier im kollaborativen Leseprozess selbst. Die Schüler:innen sollen die Annotationen ihrer Mitschüler:innen zu den zu lesenden Textausschnitten in ihr eigenes Lesen einbeziehen und sie entweder produktiv nutzen oder sich begründet von ihnen distanzieren. Es ist ratsam, das Verfahren im Sinne eines lauten Denkens exemplarisch vorzuführen, sodass die Schüler:innen die Logik der Arbeitsweise verstehen können.

Aufgabe 4 schließt den Unterricht mit einer umfassenden Gestaltungsaufgabe ab (Phase 10), die über die inhaltliche Vertiefung auch die vertiefte Reflexion der Erzählweise des Romans ermöglicht. Die drei Wahlaufgaben zielen auf die Interpretation des Romans: Aufgabe a ist dabei an bekannte Formen der Rollenbiografie (vgl. Spinner 2012, 56-60) angelehnt, Variante b ermöglicht über die Gestaltung von Illustrationen einen gänzlich anderen interpretatorischen Zugang. Die Aufgabenvorschläge unter c reichen in den Bereich des literarischen Schreibens. Ihr Fokus liegt zugleich auf der Interpretation des Romans.

### **Synoptische Darstellung der analogen Unterrichtsschritte**

Der Unterricht widmet sich vor allem der Figurencharakterisierung und der Erarbeitung der Figurenkonstellation. Anhand des sich verändernden Figurengefüges kann die Entwicklung des Ich-Erzählers aufgezeigt werden.

### **PHASE 3: DER ICH-ERZÄHLER IN TEIL 1**

Die vorgeschlagenen Textstellen bilden die Grundlage für die Erarbeitung von Themen, Denkweisen und Charaktereigenschaften. Die Schüler:innen könnten auf die Unsicherheit des Ich-Erzählers und seine einfühlsame und nachdenkliche Art eingehen. In der Vertiefung sollte vor allem die Funktion des Alter Ego (erfolgreich als Boxer, verständnisvoller Dialogpartner) für den Ich-Erzähler diskutiert werden. Schließlich kann durch den Einbezug der Zettel „Drei Dinge, die ich sicher über Mauser weiß“ und „Drei Dinge, die ich *sicher* über mich weiß“ auf die verschiedenen Erzählstile und ihre Funktion für das Erzählen eingegangen werden.

- |  |
|--|
| — Der Ich-Erzähler vor der Videothek (48-51)   |
| — Im Boxkampf mit Kondor (134-138)   |
| — Zettel: Drei Dinge, die ich sicher über Mauser weiß (129); Drei Dinge, die ich sicher über mich weiß (175) |



#### PHASE 4: DIE FRAUEN-FIGUREN IM ERSTEN TEIL

In den Gesprächen des Ich-Erzählers mit Jackie und Edda erfährt der Leser mehr über seine Familie und wie sehr ihn die Tötung seiner Stiefmutter durch den Vater belastet. Anhand der Reaktionen der Frauen können ihre charakterlichen Eigenschaften und ihre Zeichnung als Gegenspielerinnen erarbeitet werden (Empathiefähigkeit v. Ich-Bezogenheit; sozial eher schwierige Verhältnisse v. Wohlstand; Ernsthaftigkeit v. Orientierung am eigenen Vergnügen; Brille und Narbe v. äußerlich sehr attraktiv). Zur Vertiefung dieses Bausteins sollte das Verhältnis des Ich-Erzählers zu beiden Frauen reflektiert werden.

- Textstelle zu Edda: 159-166
- Textstelle zu Jackie: 58-67
- Textstelle zum Verhältnis des Ich-Erzählers zu den beiden Mädchen-Figuren: 131-134

#### PHASE 5: ERIC ZÖLLNER

Die Umstände beim Tod von Laura Zöllner können aus den Zeitungsberichten erfasst werden. Diese werden hingegen in der Perspektive Mausers nur an wenigen Stellen thematisiert. Deutlich werden sollte weiterhin das ambivalente Verhältnis Mausers zu seinem Vater, den er einerseits als unreif ablehnt, andererseits scheint er dauerhafter Zielpunkt seiner Sehnsucht. Verarbeitet wird dies im Leitmotiv der Mütze.

- Der Ich-Erzähler erinnert sich am Pfahl, was sein Vater ihm erzählt hat: 260-264
- Die Begegnung mit Zöllner: 283-287
- Textstellen in der Zeitung: 29, 57, 139, 167

#### PHASEN 6-8: DER INDIANERHÄUPTLING

Diese Thematik kann Anlass geben, über die Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen von „Indianern“ und dem „Wilden Westen“ zu sprechen sowie über die Entstehung der Begriffe während der Kolonialisierung des nordamerikanischen Kontinents zu informieren. Das Motiv des Indianerhäuptlings kommt im Roman wiederholt vor. Er kann als Projektionsfläche für die gesamte Komplexität der Gefühlswelt des Ich-Erzählers gedeutet werden: Sehnsucht nach innerer Stärke und Freiheit, Sehnsucht nach Halt und Geborgenheit.

- Der Ich-Erzähler im Baumhaus (152-155)
- Der Ich-Erzähler auf der Autobahnbrücke (181-184)
- Der Ich-Erzähler, nachdem er das Rauschmittel „Chief“ genommen hat (246-250)

### PHASE 9: DER ICH-ERZÄHLER IN TEIL 2

Im Verlauf der Handlung findet der Ich-Erzähler zunehmend zu sich selbst. Dabei verarbeitet er das Verhältnis zu seinem Vater und klärt seine Beziehung zu Edda und Jackie. Die Gespräche mit seinem Alter Ego lässt er ebenso hinter sich wie die mit dem Indianerhäuptling verbundenen Phantasien.

- Entwicklung des Ich-Erzählers im Verhältnis zu sich selbst (252-254, 243-250)
- Entwicklung des Verhältnisses zu Edda und Jackie (255 - 259, 298-305, 315-320)

## QUELLENVERZEICHNIS

### PRIMÄRQUELLEN

— Nils Mohl (2011): *Es war einmal Indianerland*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

### SEKUNDÄRQUELLEN

— Bertschi-Kaufmann, Andrea (1998): *Lesen und Schreiben im offenen Unterricht*. Zürich: Sabe. — Brand, Tilman von (2011): Differenzierung im Deutschunterricht. In: Eisenmann, Maria / Grimm, Thomas (Hg.): *Heterogene Klassen - Differenzierung in Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 37-58. — Frederking, Volker / Krommer, Axel (2019): *Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus*. <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitaletextkompetenz.pdf> — Hintz, Ingrid (2008): *Das Lesetagebuch: intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Bestandsaufnahmen und Neubestimmung mit Kinder- und Jugendbüchern im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — Lauer, Gerhard (2020): *Lesen im digitalen Zeitalter*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. — Schrijvers, Marloes et al. (2016): The impact of literature education on students' perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. Contribution to a special issue on The Role of Writing in Literature Education, edited by Tanja Janssen and Irene Pieper. In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, H. 16, 1-37. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.04.01>. — Spinner, Kaspar (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, 6-16. — Spinner, Kaspar (2012): *Kurzgeschichten - Kurze Prosa. Grundlagen, Methoden, Anregungen für den Unterricht*. Seelze: Kallmeyer /Klett. — Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. In: Kammler, Clemens (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht*. Seelze: Klett / Kallmeyer, 80-101.

## ÜBER DIE AUTORIN

**Dr. Daniela Matz** ist Oberstudienrätin am Lessing-Gymnasium Karlsruhe. Am Seminar für Ausbildung und Fortbildung Karlsruhe (Gymnasium) bildet sie Deutschlehrkräfte aus. 2021 hat sie mit einer Arbeit zu „Interpretationskonzepten von Deutschlehrkräften und ihren Schüler\*innen“ promoviert.