

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

ausgabe 2025_2

**Ich lese,
also bin ich**



Inhaltsverzeichnis

#schuleverantworten 2025_2

Editorial

Erwin Rauscher

Editorial5

Führungskultur

Claudia Pinkl

Worte, die wirken: Lesen, Positive Psychologie und Aphorismen

Impulse für Schulleitungen im Umgang mit Stress und zur Förderung des Wohlbefindens6

Melanie Wallner

Lese-Kultur-Schule

Über eine Kulturtechnik in Zeiten der Digitalisierung.....17

Inge Rychener

Führung und Leadership im Bilderbuch29

Marie-Christin Grobner und Astrid Wittmann

„Ich seh', ich seh', was du nicht siehst!“

Eye-Tracking-Technologie in der Leseforschung.....40

Gertrud Weidinger

Vorlesen kommt vor (dem) Lesen

Vorlesen als Brücke von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit.....50

Siegfried Arnz, Stephan Gerhard Huber, Jana Marth und Larissa Lusnig

100 % – Alle Kinder lernen lesen – Teil 1

Ein lernendes Netzwerk, das Vorhaben für größtmöglichen Erfolg schnell umsetzt und anpasst59

Aus der Praxis für die Praxis

Jana Marth

100 % – Alle Kinder lernen lesen – Teil 2

Ein Praxisblick nach Berlin Neukölln.....69

Paul Richter und Stephan Krösser

100 % – Alle Kinder lernen lesen – Teil 3

Ein Praxisblick nach Hamburg Wandsbek73

Sarah Silber

Ich lese (mit), also bin ich

Chancen eines verstärkten Einsatzes von Bilderbüchern in
inklusiven Lerngruppen78

Tamara Rachbauer

Die Bedeutung des Lesens und Schreibens im digitalen Zeitalter

Eine Reflexion über Lese- und Schreibprozesse in der Bildungspraxis83

Marlene Obermayr und Andrea Struck

Einblick in das Projekt „Büchertürme“

Kinder für das Lesen begeistern89

Gina Domeniconi

Schweizer Erzählnacht

Verbindende Geschichtenerlebnisse seit 30 Jahren94

Mechthild Bauer

Begegnungsort und Dienstleisterin

Die (Schul-)Bibliothek Pestalozzi in Bern.....98

Nicole Malina-Urbanz

Auf Du und Du mit Buchkünstler*innen

Über das lesemotivierende Potential von Autor*innenlesungen und wie diese nachhaltig
wirken können103

Thomas Furter, Flavia Giudice, Katrin Meier Leu und Stefan Riedler

Leseförderung an einer Berufsfachschule – Umsetzungen und Herausforderungen109

Sabine Höflich

Dialogisches Lesen114

Daniela Rabacher

Bildungspartnerschaften im Sprach- und Leselernprozess

Aspekte zur Förderung der Zweitsprache Deutsch
in der Grundstufe 1119

Im Gespräch mit

Stefanie Michel-Loher

Hausaufgaben neu gedacht: Wie die Schule Ennetbaden Lesen ins Zentrum rückte

Im Gespräch mit Ivo Lamparter.....126

Isabella Zins

Lesen als Schule der Empathie

Im Gespräch mit Mario Wurmitzer130

Kultur macht Schule

Carmen Sippl

Denkraum Zukünfte V

Lesen für die Zukunft133

Lesen lohnt sich

Christoph Hofbauer

Das Lernen der Zukunft: Unterricht ist aller Übel Anfang.....139

Gerald Stachl

DSGVO in der Schulpraxis.....141

Carmen Sippl

Ökologien des Lesens143

Martina Raab

Vom Klang des Lesens.....145

Impressum

Impressum147

Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a577>

Lesen baut um
Lesen greift ein
Lesen verändert
Lesen lernt laufen
Lesen bringt Vielfalt
Lesen enträtselt uns
Lesen ergreift Partei
Lesen ist ein Du im Ich
Lesen wird Beteiligung
Lesen ist Lächeln in uns
Lesen redet dazwischen
Lesen blättert um in uns
Lesen ist Sein im Werden
Lesen hungert nach Glück
Lesen hört auf alles besser
Lesen schafft Standpunkte
Lesen ist Malen mit Augen
Lesen ist ein Weg zur Mitte
Lesen heißt Welteroberung
Lesen ist Atmen im Staunen
Lesen ist ein Schnappschuss
Lesen heißt sehen und hören
Lesen schafft Sinn mit Sinnen
Lesen führt Fremde zusammen
Lesen verstört die Unwissenheit
Lesen macht Fremde zur Heimat
Lesen ist ein Sturm vor dem Licht
Lesen ist eine Baustelle des Geistes
Lesen sieht nicht nur schwarz und weiß
Lesen schlägt einen Purzelbaum in die Welt
Lesen bewegt das Schwungrad der Persönlichkeit
Lesen ist ein Hut für das Dach der Welt: Ziehen wir ihn.

Der junge Spross eines berühmten Gelehrten wollte nicht einschlafen und brüllte bis tief in die Nacht. Die Amme war verzweifelt. Was konnte sie tun, um den Kleinen zu beruhigen? Plötzlich ging ihr ein Licht auf. Sie bat den Vater des Schreihalses, den angesehenen Gelehrten und

Literaten, um ein Buch. „Wozu brauchst du ein Buch, du kannst doch gar nicht lesen?“, fragte der erstaunte Mandarin.

Die Amme antwortete: „Ich habe oft beobachtet, dass Ihr sofort einschlaft, sobald Ihr ein Buch aufgeschlagen habt.“



Erwin Rauscher (für Herausgeber*innen, Redaktion & Editorial-Board)

Claudia Pinkl

Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Worte, die wirken: Lesen, Positive Psychologie und Aphorismen

Impulse für Schulleitungen im Umgang mit Stress und zur Förderung des Wohlbefindens

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a565>

In einer zunehmend komplexen VUCA-BANI-Welt stehen Schulleitungen vor der Herausforderung, Stabilität, Sinn und Flexibilität gleichzeitig zu vermitteln. Das RAAT-Modell (Resilienz, Achtsamkeit, Agilität, Transformation) bietet dabei eine hilfreiche Haltung. Der Artikel zeigt, wie schon kurze, motivierende Texte – Aphorismen, Zitate oder Worte – über ihre emotionale und kognitive Wirkung handlungsaktivierend wirken können. Sie fördern Selbstreflexion, Selbstwirksamkeit und die Beziehungsgestaltung, unterstützen das Wohlbefinden (nach dem PERMA-Modell) und stärken zentrale Kompetenzen des Mindful Teaching Competence-Modells. So kann Lesen zu einer kleinen, aber wirkungsvollen Intervention werden, um Belastungen zu begegnen, innere Räume zu öffnen und eine positive Schulkultur zu fördern – für sich selbst und andere.

Lesen, Aphorismen, VUCA-BANI-WELT, PERMA, MTC-Modell

Die Magie zwischen Reiz und Reaktion

Die Bedeutung von RAAT in der VUCA-BANI-Welt

Die Anforderungen an die Gesellschaft und somit auch an Schulleitungen haben sich im Zuge der VUCA- (volatil, unsicher, komplex, mehrdeutig) und BANI-Welt (fragil, ängstlich, nicht-linear, unbegreiflich) grundlegend verändert (Mauritz, 2023). In einer (Bildungs-)Landschaft, die zunehmend von Wandel, Ungewissheit und systemischen Brüchen geprägt ist, besteht die zentrale Aufgabe einer Schulleitung darin, Orientierung zu geben, tragfähige Strukturen zu schaffen und gleichzeitig Flexibilität zu ermöglichen. Dazu gehören die Gestaltung einer lernförderlichen und resilienten Schulkultur, die Kommunikation von Klarheit und Sinn in Zeiten von Komplexität und Unsicherheit, die Begleitung und Stärkung des Kollegiums, das

Management von Veränderungsprozessen und Innovation sowie das Halten des Raums für pädagogische Qualität trotz wachsender administrativer Anforderungen.

Diese Aufgaben fordern nicht nur fachliche Kompetenz, sondern auch emotionale Stabilität, Selbstführung und Weitblick. Angesichts der Herausforderungen reagieren viele Menschen mit Stress, Überforderung oder Handlungsunfähigkeit – Ausdruck einer tief empfundenen Hilflosigkeit im Angesicht des Unplanbaren.

Eine alternative Haltung bietet das RAAT-Modell: Resilienz, Achtsamkeit, Agilität/Adaption und Transformationsbereitschaft. Schulleitungen, die sich an diesen vier Dimensionen orientieren, begegnen der VUCA-BANI-Welt nicht mit Starrheit oder Rückzug, sondern mit Besonnenheit, innerer Klarheit, adaptivem Denken und handlungsbereiter Offenheit. Sie kultivieren ein Führungsverständnis, das auf Beziehung, Sinnorientierung und lernende Systeme setzt – und ermöglichen damit ein schulisches Miteinander, das auch in unruhigen Zeiten Halt und Entwicklung erlaubt.

Im folgenden Artikel wird aus der Sicht der Schulleitung der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PVS) das Wirken der Magie motivierender Worte auf Karten in der Direktion unmittelbar neben dem Computer, an Spielgeln, Wänden, Türen und im Lift des Schulhauses auf sich selbst und daraus resultierend auf das Team, die Schulkinder und Studierenden beleuchtet. Denn bereits das Lesen der Worte verwandelt eigene Emotionen und Gedanken und prägt dadurch die Haltung der Person.

Den Handlungsraum als Schulleitung erweitern

Wer gelernt hat, sich selbst zu hinterfragen, sich zu ermutigen und eigene Sichtweisen zu entwickeln, der öffnet sich in die Welt hinein und ist zum Perspektivenwechsel fähig. Auf diesem Boden wachsen Mitgefühl und Verständnis für den anderen ebenso wie Kreativität, die nur jenseits von Angst und Befürchtungen erblühen kann. (Kaltwasser, 2015, S.237)

Schulleitungen nehmen eine zentrale Rolle in der Gestaltung und Weiterentwicklung von Schulen ein. Sie fungieren einerseits als administrative Führungskräfte und andererseits als Schnittstellenmanager*innen zwischen Lehrkräften, Schüler*innen, Eltern und der Bildungsadministration. Diese multifunktionale Position erfordert sowohl pädagogisches als auch organisatorisches Geschick (Groß Ophoff, Pfurtscheller, 2024).

So wie in der Schulqualitätsmanagement-Verordnung festgelegt, tragen Schulleitungen verstärkt Verantwortung für Personal- und Organisationsentwicklung und sind für eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung ihrer Schulen verantwortlich. Dabei sind sie gefordert, evidenzbasierte Entscheidungen zu treffen und Entwicklungsprozesse aktiv zu gestalten (SQM-VO, 2019).

Die Job-Demands-Resources-Theorie (JD-R) bietet ein umfassendes Rahmenmodell zur Analyse von Arbeitsbedingungen und deren Auswirkungen auf das Wohlbefinden von Beschäftigten, einschließlich Schulleitungen (Bakker et al., 2023). Es wird zwischen arbeitsbezogenen Anforderungen (z. B. hoher Arbeitsaufwand, Zeitdruck) und Ressourcen (z. B. Autonomie,

soziale Unterstützung) unterschieden, die jeweils unterschiedliche psychologische Prozesse auslösen: Anforderungen, die zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen wie Burnout führen bzw. Ressourcen, die Motivation und das Arbeitsengagement fördern.

Als belastende Indizien werden Personalmangel, begrenzte Fortbildungsmöglichkeiten, eingeschränkte Entscheidungsfreiheit und hoher Arbeitsaufwand, sowie emotionale Belastungen durch Zeitdruck, anspruchsvolle Elternarbeit und Schwierigkeiten beim Abschalten genannt. Ein partizipatives Schulklima, Vertrauen in das Kollegium, Anerkennung, Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung und ein starkes Gefühl der Selbstwirksamkeit gelten als Ressourcen, die negative Auswirkungen abmildern und das berufliche Engagement steigern können. Fehlen jedoch ausreichende Ressourcen, steigt das Risiko für chronischen Stress, gesundheitliche Probleme und eine erhöhte Wechselabsicht (Groß Ophoff, Pfurtscheller, 2024).

Zwischen Reiz und Reaktion liegt ein Raum.

In diesem Raum liegt unsere Freiheit und unsere Macht, unsere Reaktion zu wählen.

In unserer Reaktion liegt unser Wachstum und unser Glück. (Covey, 2005, S.6)

Wird auf die Rolle und gleichzeitig auf die Aufgaben einer Schulleitung mit einem begrenzten Blickwinkel und einer pessimistischen Sichtweise geschaut, so erscheint der (Handlungsspiel-) Raum einer leitenden Person als gering. Zwischen dem Reiz, also den belastenden Indizien, und der Reaktion scheint kaum Raum zu sein – Stress ist vorprogrammiert; die Haltung eine entsprechende.

Daraus folgernd ist es von großer Bedeutung, dass Schulleitungen sich aktiv für selbstwirksamkeitsanregende Ideen öffnen, um in Stressmomenten zu einer neuen Handlungsfähigkeit kommen. Dafür ist es wichtig, dass die Schulleiter*innen sowohl ihre individuellen als auch organisationalen Ressourcen stärken, sich regelmäßig Blickpunktwechsel erlauben und gezielt in die Selbstreflexion gehen, um ihre eigene Gesundheit zu fördern und ein positives Schulklima für Lehrkräfte, Schüler*innen sowie Eltern zu schaffen. Welchen Beitrag das Lesen von Zitaten, Aphorismen, Sätzen oder einzelner Worte hier leisten kann, soll im folgenden Absatz dargestellt werden.

Worte, die wirken

Lesen als Quelle für positives Denken und Handeln

Lesen wird als aktiver Prozess verstanden, bei dem Bedeutung durch das Zusammenspiel von Textmerkmalen und individuellen Voraussetzungen der Lesenden konstruiert wird – es handelt sich also um eine interaktive Form der Sinnentnahme. Lesen bedeutet, schriftsprachliche Äußerungen zu verstehen, indem Lesende in einem aktiven Prozess Bedeutung konstruieren. Dieser Prozess ist das Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen Merkmalen des Textes und den individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen der Lesenden (Lenhard, 2019). Somit umfasst Lesen ein Zusammenspiel verschiedener Prozesse, zu denen neben kognitiven Vorgän-

gen der Informationsverarbeitung auch motivationale sowie soziale und kontextabhängige Faktoren gehören. Es wird somit nicht nur als ein multidimensionaler Vorgang verstanden, der über reine Kognition hinausgeht, sondern schließt auch die Fähigkeit ein, Motivation zu aktivieren und auf kontextuelle Gegebenheiten zu reagieren (Alexander et al., 2012).

Im Mittelpunkt des Kontext- und Aufgabenmodells steht die Zielerreichung. Dabei werden Ziele als kognitive Vorstellung eines angestrebten Endzustands verstanden (Britt et al., 2018). Beim Lesen verfügen Personen in der Regel über eine mehr oder weniger klare Vorstellung davon, welchen Zweck die Lektüre erfüllen soll – etwa zur Unterhaltung durch einen Kriminalroman, zum Erwerb theoretischen Wissens oder zur gezielten Informationsbeschaffung. Anders formuliert: Leser*innen verfolgen mit dem Lesen eine bestimmte Absicht, die entweder unmittelbar mit der Lesehandlung verbunden ist oder darüber hinausgeht und dabei das Leseverhalten lenkt (Philipp, 2025).

Die Kulturtechnik des Lesens umfasst nach dem kognitionstheoretischen Modell drei zentrale Subdimensionen: das Entnehmen von Informationen, das Interpretieren von Textinhalten sowie das Reflektieren und Bewerten (Hurrelmann, 2010; Garbe, 2009). Diese Teilkompetenzen lassen sich auch beim Lesen von Aphorismen und kurzen Sprüchen aktivieren, insbesondere in belastenden oder herausfordernden Lebenssituationen. Zunächst erfassen Lesende die zentrale Aussage eines Spruchs („Information entnehmen“), um anschließend dessen metaphorische oder implizite Bedeutung zu erschließen („Textinhalte interpretieren“). Im nächsten Schritt wird die Aussage in Beziehung zur eigenen Lebenswirklichkeit gesetzt, wodurch ein Prozess der persönlichen Bedeutungszuschreibung und Bewertung angestoßen wird („Reflektieren und Bewerten“). In diesem Sinne kann das bewusste Lesen solcher kompakten Texte nicht nur kognitive, sondern auch emotionale und existentielle Orientierung bieten.



Abbildung 1: Reiz und Reaktion



Abbildung 2: Frag nicht | beide Fotos: Pinkl

Die Kraft der Positiven Psychologie und Achtsamkeit

PERMA.teach und das Lesen

Martin Seligman gilt als „Begründer der Positiven Psychologie“. Diese fokussiert auf Förderung von Wohlbefinden, Resilienz und Aufblühen der besten Qualitäten. PERMA, ebenfalls ein von Seligman im Jahr 2011 entwickeltes Konzept, identifiziert fünf zentrale Säulen des Wohlbefindens (PERMA.teach):

Positive Emotions - Positive Emotionen

Engagement - Flowerleben

Relationship - Beziehungen

Meaning - Sinn

Accomplishment/archievement - Zielerreichung

Ziel des Projekts PERMA.teach ist es, das PERMA-Modell als ganzheitliches, nachhaltiges Lehr-, Lern- und Haltungskonzept in Schulen zu verankern. Dadurch sollen alle Beteiligten – Lehrpersonen, Kinder und ihre Familien – ermutigt und befähigt werden, eigenverantwortlich zum Wohlbefinden von sich selbst und anderen beizutragen (PERMA.teach).

Das PERMA-Modell bietet somit einen Rahmen für psychisches Wohlbefinden. In stressreichen Momenten des (Schul-)Alltags kann das bewusste Lesen von Aphorismen oder inspirierenden Kurztexten wie eine Mini-Intervention wirken, die alle fünf Dimensionen anspricht:

Das PERMA-Modell (Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment) bietet einen Rahmen für psychisches Wohlbefinden. In stressreichen Momenten des (Schul-)Alltags kann das bewusste Lesen von Aphorismen oder inspirierenden Kurztexten wie eine Mini-Intervention wirken, die alle fünf Dimensionen anspricht:

- Positive Emotion (P): Ein kluger, liebevoll formulierter Satz kann ein Lächeln hervorrufen, beruhigen oder Hoffnung schenken – ein kleiner emotionaler Lichtblick im Trübel, der Raum schafft.
- Engagement (E): Wer sich bewusst Zeit nimmt, einen Satz mit Tiefgang zu lesen und innerlich wirken zu lassen, tritt in achtsamen Kontakt mit dem Moment – ein Akt der Selbstverbundenheit und Präsenz.
- Relationships (R): Viele Aphorismen betonen Verbundenheit, Mitgefühl oder Menschlichkeit – sie stärken unsere soziale Dimension, selbst im Alleinlesen.
- Meaning (M): Gerade kurze, verdichtete Texte laden zur Sinnreflexion ein. Sie können daran erinnern, was wirklich wichtig ist – besonders in Situationen, in denen wir Gefahr laufen, nur zu funktionieren.
- Accomplishment (A): Schon der bewusste Akt, sich einem unterstützenden Gedanken zuzuwenden, kann als kleine Selbstwirksamkeit erlebt werden: Ich habe gut für mich gesorgt. Ich bin nicht im Automatismus verharnt. Ich bin handlungsfähig und selbstwirksam.

Ein Frankl zugeschriebener Aphorismus wie „Zwischen Reiz und Reaktion liegt ein Raum...“ (Covey, 2005, S.6) bringt genau das auf den Punkt: Wir können innehalten, bewusst wählen – und damit für unser Wohlbefinden sorgen. Das PERMA-Modell liefert den theoretischen Unterbau, die Aphorismen sind das gelebte Werkzeug im Alltag.

Mindful Teaching Competence-Modell und prägnante, oft paradoxe Sinnsprüche

Aphorismen laden zur inneren Auseinandersetzung, zur Kontemplation und zum achtsamen Innehalten ein – Qualitäten, die das Mindful Teaching Competence-Modell (MTC) nach Pinkl (2023) zentral betont. So trägt Lesen nicht nur zur kognitiven Entwicklung bei, sondern unterstützt auch die emotionale Gesundheit und das Erleben positiver Affekte.

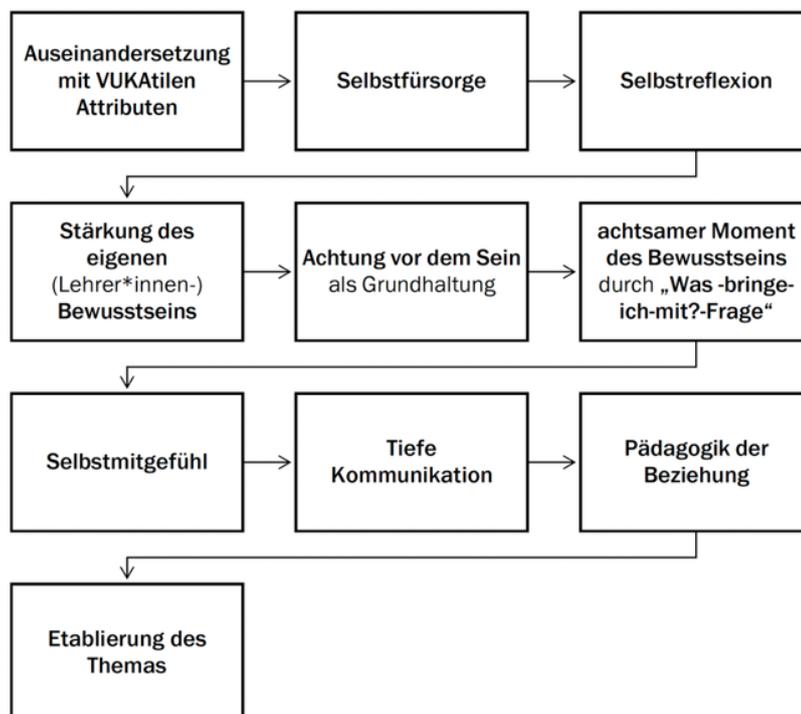


Abbildung 3: MTC-Modell (Pinkl, 2023 S.171) | Darstellung: Pinkl

Hier ein Überblick, wie jede Säule durch das Lesen von Aphorismen angesprochen und gestärkt werden kann:

- Auseinandersetzung mit vukatilen Werten: Aphorismen provozieren durch ihre Offenheit und Mehrdeutigkeit eine Auseinandersetzung mit komplexen, ambivalenten Werten – ideal, um den Umgang mit der VUCA-Welt zu trainieren. Beispiel: „Alles fließt.“ (Heraklit). Ein solcher Satz lädt dazu ein, Gewissheiten loszulassen und Dynamik anzunehmen.
- Selbstfürsorge: Aphorismen wie „Heute besuche ich mich. Hoffentlich bin ich daheim.“ (Karl Valentin) erinnern daran, sich selbst nicht zu vergessen. Sie können als tägliche Impulse dienen, um innezuhalten und auf die eigenen Bedürfnisse zu achten – eine einfache Form von mikro-meditativer Selbstfürsorge.
- Selbstreflexion: Die Kürze der Aphorismen bietet Raum zur Interpretation und regt zur Frage an: *Was bedeutet dieser Satz für mich?* Somit sind sie Reflexionswerkzeuge, die das eigene Denken und Fühlen sichtbar machen können.
- Stärkung des eigenen (Lehrer*innen-) Bewusstseins: Aphorismen wirken wie kleine Spiegel, in denen sich das eigene pädagogische Selbstbild reflektiert. Sie können Lehrpersonen dazu anregen, innezuhalten und zentrale Fragen zu stellen: *Welche Werte leiten mein Handeln? Wie erlebe ich meine Rolle?* So können unbewusste

Überzeugungen ins Bewusstsein geholt werden. Das Lesen wird zum Anlass, die eigene Haltung, das eigene Wirken und die Wirkung auf andere achtsamer wahrzunehmen und zu klären – ein wesentlicher Schritt zur bewussten Lehrer*innenpersönlichkeit.

- Achtung vor dem Sein als Grundhaltung: Viele Aphorismen würdigen das bloße Dasein. Gerade in der heutigen Optimierungswelt kann der Satz „Du bist genug.“ helfen, die Leistungsideale zu relativieren und das bloße Menschsein in den Fokus zu rücken.
- Achtsamer Moment des Bewusstseins durch die „Was-bringe-ich-mit?“-Frage: Aphorismen fördern das Bewusstsein für das eigene Handeln, besonders im pädagogischen Kontext. Die Fragen „Was bringst du mit?“ und „Was bringe ich mit?“ (Pinkl) an den Anfang eines Gesprächs zu stellen, kann tiefes Nachdenken über die eigene (pädagogische) Haltung durch vorhandene Emotionen auslösen und so zu einem produktiven Ausgang beitragen.
- Selbstmitgefühl: Einfühlsame Aphorismen (z. B. von Thich Nhat Hanh oder Pema Chödrön) fördern Selbstfreundlichkeit. Sie erinnern daran, dass Scheitern menschlich ist, und stärken die innere Stimme des Mitgefühls. Beispiel: „Die Übung der Achtsamkeit ist nichts anderes als die Übung von liebevoller Zuneigung.“ (Thich Nhat Hanh)
- Tiefe Kommunikation: Das gemeinsame Nachdenken über einen Aphorismus in der Gruppe kann zu intensiven Gesprächen führen. Aphorismen wirken als Katalysatoren für tiefgründige Dialoge, in denen persönliche Werte und Lebensfragen aufscheinen. Beispiel: „Du musst nicht alles glauben, was du denkst.“ (Verfasser unbekannt)
- Pädagogik der Beziehung: Indem Schulleitungen bzw. Lehrpersonen Aphorismen in ihrem Alltag integrieren und ihre persönliche Bedeutung teilen, schaffen sie authentische Begegnungsräume – das stärkt Vertrauen und Nähe.
- Etablierung des Themas: Aphorismen können helfen, das Thema Achtsamkeit bzw. eine entsprechende Haltung niedrigschwellig einzuführen. Eine passende Karte mit einem Satz zu Beginn einer Konferenz, als Begrüßung vor einem Elterngespräch oder als Erinnerung am Spiegel des Lehrer*innen-WCs oder im Lift kann Thema und Haltung emotional und intellektuell verankern.



Abbildung 4: The work you do matters



Abbildung 5: Ich bin wichtig | beide Fotos: PINKL

Fazit: Liebe und Lesen sind systemrelevant

Lesen kann somit eine bedeutende Quelle für positives Denken und entsprechenden Emotionen sein. Durch das Eintauchen in Texte eröffnen sich den Lesenden neue Welten, Gedanken und Perspektiven, die Freude, Entspannung und Inspiration hervorrufen können. Zudem fördert das Lesen von motivierenden Texten und Gedankensplittern das Wohlbefinden, indem es emotional berührt, identifikatorische Erfahrungen ermöglicht und dadurch das Gefühl von Verbundenheit und Sinn stärkt. Besonders schön ist es, wenn kreative Kolleg*innen eigene bunte Textimpulse für das Schulhaus zum Wohle der Kinder und Kolleg*innenschaft gestalten und so den Ausspruch von Thich Nhat Hanh „Du bist deine Umwelt. Sie parfümiert dich.“ zum Ausdruck unterstreichen. Das Umfeld prägt und beeinflusst – und es ist wichtig, sich bewusst mit positiven Impulsen zu umgeben, um innere Stärke und Gelassenheit in der vorherrschenden VUCA-BANI-Welt zu fördern.

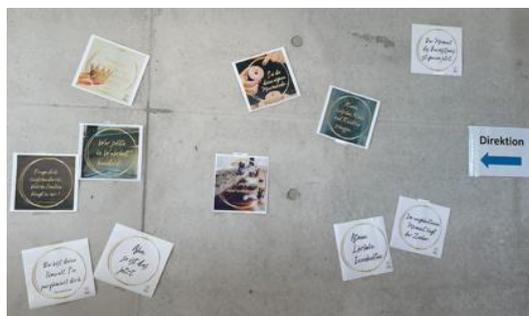


Abbildung 6: Du bist deine Umwelt



Abbildung 7: Liebe ist systemrelevant | beide Fotos: PINKL



Abbildung 8: Elternwarteplatz



Abbildung 9: Ich geh leben. | beide Fotos: Pinkl

Literaturverzeichnis

Alexander, P. A., Fox, E., Maggioni, L., Loughlin, S., Baggetta, P., Dinsmore, D. L., Grossnickle, E. M., List, A., Parkinson, M. M., Winters, F. I., & Dumas, D. (2012). Reading into the future: Competence for the 21st century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259–280. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722511>

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>

Britt, M. A., Rouet, J.-F., & Durik, A. M. (2018). *Literacy beyond text comprehension: A theory of purposeful reading*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315682860>

Covey, S. R. (2005). Vorwort. In A. Pattakos, *Prisoners of our thoughts: Viktor Frankl's principles for discovering meaning in life and work* (S. 6). Berrett-Koehler Publishers.

Garbe, C. (2009). Lesekompetenz. In C. Garbe, K. Holle & T. Jesch (Hrsg.), *Texte lesen: Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation* (S. 13–38). Schöningh.

Groß Ophoff, J., & Pfurtscheller, J. (2024). Schulleitung werden ist nicht schwer, Schulleitung bleiben umso mehr? Belastungen und Ressourcen von Schulleitungen in Deutschland und Österreich. *Die Deutsche Schule*, 116(4), 366–378. <https://doi.org/10.25656/01:32595>

Hurrelmann, B. (2010). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien*, Klett und Balmer.

Kaltwasser, V. (2015). Achtsamkeit in der Schule: Das Potenzial der Achtsamkeit für Bildung und Persönlichkeitsentfaltung. In B. Hölzel (Hrsg.), *Achtsamkeit mitten im Leben: Anwendungsgebiete und wissenschaftliche Perspektiven* (S. 209–241). O. W. Barth.

Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik – Förderung* (2., aktual. Aufl.). Kohlhammer.

Mauritz, S. (2023). BANI statt VUCA – Die neue Welt. <https://www.resilienz-akademie.com/resilienz-staerken/bani-statt-vuca-die-neue-welt/> [22.05.2025]

PERMA.teach. (2025). *PERMA.teach: Mit Positiver Psychologie zu psychosozialer Gesundheit*. <https://www.subscribepage.io/permateach#> [18.05.2025]

Philipp, M. (2025). *Lesen digital: Komponenten und Prozesse einer sich wandelnden Kompetenz*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:33093>

Pinkl, C. (2023). *Bildungsprozesse achtsam gestalten: Theorie und Praxis der Achtsamkeit*. Beltz Juventa.

SQM-VO. (2019). 158. Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung betreffend das Schulqualitätsmanagement (SQM-VO). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_II_158/BGBLA_2019_II_158.pdfsig

Autorin

Claudia Pinkl, Dipl. Päd. BEd MSc PhD

Direktorin der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Seit 2011 Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich für Primarstufe in Aus-, Fort- und Weiterbildung; davor als Sonder- und Volksschulpädagogin sowie drei Jahre als Volksschulleiterin tätig; Begründerin und Leiterin des Instituts für Bewusstseinsbildung; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zum Thema Achtsamkeit.

Kontakt: c.pinkl@ph-noe.ac.at

Melanie Wallner

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Lese-Kultur-Schule

Über eine Kulturtechnik in Zeiten der Digitalisierung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a554>

Digitales Lesen ist mittlerweile Teil des Alltags, sowohl im privaten als auch beruflichen Bereich und als eine zentrale Fähigkeit für Wissenserwerb und Weiterbildung zunehmend unverzichtbar. Im Gegensatz dazu wird literarisches Lesen meist aus persönlicher Motivation und nicht aus Notwendigkeit betrieben. Der Lese- und Schriftspracherwerb beginnt informell im familiären Kontext und wird in der Schule systematisch und formal weiterentwickelt, wobei wesentliche Kompetenzen bereits im frühen Kindesalter angelegt werden. Die Diskussion über die digitale Lesekultur ist von kontroversen Positionen geprägt und betont sowohl den erleichterten Zugang zu Wissen als auch die Gefahr oberflächlicher Verarbeitung. Eine ausgewogene Balance zwischen digitalem und analogem Lesen wird oftmals als notwendig angesehen, um traditionelle Lesefähigkeiten mit modernen digitalen Lesekompetenzen zu verbinden. Für eine zeitgemäße Unterrichtsgestaltung wird eine ausgewogene Integration digitaler und analoger Lesemethoden durch innovative didaktische Konzepte gefordert.

Analoges und digitales Lesen, Lesekompetenz, schulische Bildung

Einleitung

„Ein Buch lesen? Ganz?!“, so lautet der Titel eines Artikels auf *Zeit-Online* vom 03. Mai 2025. Darin wird berichtet, dass heutzutage immer mehr junge Menschen, selbst im universitären Bereich, am Lesen von längeren Texten scheitern und sogar an Universitäten Schritt für Schritt geübt werden muss, wie man sich literarische Texte oder Fachartikel erschließt. Die Lesekrise betrifft längst nicht mehr nur die schwachen Leser*innen, die es immer gab, sondern bereits eine breite Mitte. Wenn die wichtigste Kulturtechnik der Moderne, die Aufklärung und Demokratie brachte, ihre Kulturtechniker verliert, verändert das nicht auch unser Denken, Fühlen und Handeln (Zeit-Online, 2025)?

Die fortschreitende Digitalisierung verändert nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche und auch das Lesen in all seinen Facetten, sie ist mit großem Potenzial verbunden, zugleich lassen sich aber Bedenken und Risiken nicht leugnen. Lesen zeigt sich als essenzielle Kulturtechnik,

auch beziehungsweise gerade im Zeitalter der Digitalisierung (Bredel & Pieper, 2021). Digitale Medien stellen aber auch das Bildungssystem vor neue Herausforderungen. Der Einsatz von digitalen Medien und digitales Lesen in der Schule ist ein sehr kontrovers diskutiertes Thema. „Um ein Ersetzen des analogen durch das digitale Lesen kann es nicht gehen“ (Gold, 2023, S. 20). Die Frage, ob die schulischen Leistungen leiden, wenn Kinder und Jugendliche es mit dem (digitalen) Medienkonsum übertreiben, lässt sich nicht so einfach beantworten. „Beim einen ja, beim anderen nein. Die Dosis spielt natürlich eine Rolle“ (Gold, 2023, S. 13). Die Leseleistungen gehen in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich zurück und die Zahl der Desinteressierten am Lesen steigt. Auch die allgemeine Lesekompetenz wird durch eine vermehrte Nutzungsdauer digitaler Endgeräte nicht verbessert, wie bei der letzten PISA-Studie 2022 aufgezeigt werden konnte (Buhl et al., 2021). Andere Positionen unterstreichen den Mehrwert der neuen Technologien: Die Digitalisierung stellt eine mediale Zäsur im Sinne eines Medienwechsels dar, der nicht als Verlust begriffen werden sollte, sondern zu einer Öffnung beiträgt (Eikenbusch & von Brand, 2024).

Der vorliegende Artikel durchleuchtet, wie sich diese Kulturtechnik in Zeiten der Digitalisierung verändert, wie die Positionen in der Literatur dazu sind und welche Konsequenzen dies für Kinder, Jugendliche und den schulischen Unterricht haben könnte.

Lesekultur im digitalen Kontext

Traditionell wurde Lesen als lineare, textbasierte Aktivität verstanden, die vor allem mit der Aneignung von Wissen und der Persönlichkeitsentwicklung verbunden ist. Im digitalen Zeitalter eröffnet sich jedoch ein vielschichtigeres Bild des Lesens: Digitale Medien bieten interaktive, multimediale und hypertextuelle Zugänge zu Informationen, die das Leseerlebnis transformieren. Dabei wird Lesen nicht nur als kognitive Fähigkeit, sondern auch als kulturelle Praxis verstanden, die im sozialen und technologischen Kontext eingebettet ist. Texte sind von ihrer spezifischen Medialität nicht zu trennen, es macht einen Unterschied, ein gedrucktes Buch oder einen Text online zu lesen. Je nach Leseanlass oder -modalität können verschiedene Darbietungsformen koexistieren, mit ihren je eigenen Vorzügen und Begrenztheiten. „Digitales Lesen ist kein Remake des analogen“ (Gold, 2023, S. 119). Das Lesen im digitalen Raum erfolgt eher sprunghafter, der Leseakt erfordert eine neue Eigenleistung des Lesers, er wird jedes Mal neu kreiert. Hierbei kann man schlussfolgern, dass sich die Leser*innen die Zusammenhänge selbst erschließen müssen (Jürgens, 2024). Fertigkeiten, wie Suchstrategien anwenden, in digitalen Texten navigieren, sie kritisch lesen und Multitasking betreiben, entwickeln Kinder nicht beiläufig, sondern stellen eine Herausforderung im Erwerb in allen Altersgruppen dar (Philipp, 2019). Die neue Dimension der Lesekultur eröffnet auch dahingehend Chancen, indem sie den Zugang zu vielfältigen Informations- und Wissensressourcen erleichtert. Die Möglichkeiten der verschiedenen Darstellungsformen gestatten beispielsweise auch die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und die Möglichkeit des mehrkanaligen Lernens (Jürgens, 2024). Während man sich beim Lesen eines Buches von der Außenwelt abkapselt, ist digitales Lesen häufig von Teilen und Kommentieren von Texten

gekennzeichnet (Jürgens, 2024). „Erst die digitalen Medien ermöglichen interaktive Darbietungsformen sowie individuelle Lesepfade, die dem gedruckten Buch verschlossen bleiben“ (Gold, 2023, S. 38). Wesentlich ist die Unterscheidung in was, wie und wozu wir lesen. Wir können in allen Medien gründlich lesen, überfliegend oder selektiv. „Gute Analogleserinnen und -leser kommen auch mit digitalen Anforderungen gut zurecht“ (Gold, 2023, S. 30).

Gleichzeitig wird jedoch von anderen Autor*innen kritisiert, dass die Vielfalt digitaler Angebote zu einer Fragmentierung des Leseprozesses führen kann. „Auf dem Weg zum guten Leser gibt es keine Abkürzung“ (Wolf, 2010, S. 23). Die zunehmende Multimedialität könnte dazu beitragen, dass traditionelle Lesekompetenzen – wie das von Wolf (2010) beschriebene, tiefgehende, langsame, reflektierte Lesen (*Deep Reading*), dessen Entwicklung mehrere Jahre dauert – in den Hintergrund treten (Wolf, 2019). Die *Shallowing-Hypothese* von Carr (2010) besagt, dass die Nutzung der meisten digitalen Medien aus kurzen Interaktionen besteht, die von unmittelbaren Belohnungen (z. B. der Anzahl der „Likes“ eines Beitrags) angetrieben werden. Daher könnten Leser, die digitale Geräte verwenden, Schwierigkeiten haben, sich auf anspruchsvolle Aufgaben wie das Leseverständnis zu konzentrieren, da diese anhaltende Aufmerksamkeit erfordern (Carr, 2010). Hier lassen sich bereits die unterschiedlichen Argumentationslinien innerhalb der Auseinandersetzung erkennen.

Kontroverse Positionen in der Diskussion

Die wissenschaftliche Debatte zum Thema Lesen im digitalen Zeitalter ist von kontroversen Positionen geprägt. Eher kritische Texte dazu haben Baron (2017) und Wolf (2010, 2019) geschrieben. Baron (2017) erklärt, dass Menschen, die auf Bildschirmen lesen, weniger tief in den Text eintauchen und mehr Schwierigkeiten haben, sich an Details zu erinnern, als beim Lesen auf Papier. Viele Menschen legen immer noch Wert auf gedruckte Bücher und betonen ihre Vorteile, vor allem in Bezug auf das haptische Erlebnis und die Fähigkeit, sich besser konzentrieren zu können. Insgesamt plädiert Baron für eine ausgewogene Nutzung beider Formate – Print und Digital – je nach Kontext und individuellen Bedürfnissen (Baron, 2017). Wolf (2010) beschreibt, wie sich das menschliche Gehirn an das Lesen angepasst hat – eine Fähigkeit, die, anders als das Sehen oder Sprechen, nicht angeboren oder evolutionär vorprogrammiert ist. Es erfordert eine Umstrukturierung im Gehirn. Je nach Sprache und Schriftsystem bilden sich dabei auch unterschiedliche neuronale Netzwerke. Kinder durchlaufen mehrere Phasen, bis sie flüssige Leser werden. Wolf warnt vor oberflächlichem, digitalem Lesen und plädiert für das erwähnte *Deep Reading* (Wolf, 2010). 2019 nutzt Wolf die bereits genannte *Shallowing-Hypothese* dazu, auf einen etwaigen Verlust der Verstehensleistung, der Lesekultur und des Menschseins hinzudeuten. Das ständige Querlesen verändert den Lesestil, das Gehirn gewöhnt sich an das Überfliegen eines Textes. Dies stützt die Annahme, dass jüngere Generationen durch das digitale Lesen am Bildschirm tatsächlich schlechter lesen können (*Verflachungsthese*), egal auf welchem Medium. Für das kritische Denken, die Reflexion, die Entwicklung komplexer Ideen sowie die demokratiepolitische Willensbildung ist jedoch das *Deep Reading* unerlässlich, denn es geht nicht nur darum, Wissen zu vertiefen, sondern auch,

unser Denken und unsere kognitiven Fähigkeiten zu schärfen (Wolf, 2019). So argumentiert unter anderem auch die 2019 von 130 Wissenschaftlern unterzeichnete, in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* veröffentlichte, *Stavanger-Erklärung zur Zukunft des Lesens*, die mehrere Forschungsergebnisse zusammenfasst: Das Lesen langer Texte ist von essenziellem Wert für eine Reihe kognitiver Leistungen, wie Konzentration, Aufbau eines Wortschatzes und Gedächtnisses (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2019). In den vergangenen Jahren wurde die *Stavanger-Erklärung* jedoch zunehmend kontrovers diskutiert.

Autor*innen, wie Bredel & Pieper (2021), Buhl et al. (2021), Gold (2023), Jürgens (2024) und Krammer et al. (2021), widersprechen einer kulturpessimistischen Sichtweise und heben den Mehrwert eines kompetenten Umgangs mit digitalen Inhalten auf die Vielfalt des Lesens hervor. Die Befürworter der digitalen Transformation argumentieren, dass der Einsatz moderner Technologien das Lesen revolutionieren und den Zugang zu Wissen demokratisieren kann. Digitale Plattformen ermöglichen einen individuellen, selbstgesteuerten Lernprozess, der vor allem in Zeiten von Home-Schooling und Distance Learning an Bedeutung gewonnen hat (Bredel & Pieper 2021, Buhl et al. 2021, Gold 2023, Jürgens 2024). Von Brand et al. (2023) weisen darauf hin, dass es keine generellen Vor- und Nachteile digitalen Lesens im Vergleich zum Lesen von Printprodukten gibt, entscheidend sei das Zusammenspiel von Lesenden und Text sowie Lesesituation. Weiters wird betont, man könne „mit Printmedien im Unterricht ebenso viel Gutes wie Schlechtes erreichen (oder anrichten) wie mit digitalen Lesemedien“ (Von Brand et al., 2023, S. 107). Letztendlich wird auch hier gefordert, dass die wichtigste Überlegung sei, wie Leseprozesse mit digitalen Lesemedien zu guten Ergebnissen führen können.

Eine weitere Diskussion eröffnet das Thema Teilhabe und Digitalisierung im Bildungsbereich, das Chancen, aber auch Herausforderungen anzeigt. Seit mehreren Jahrzehnten sind Einflüsse der sozialen Schichtzugehörigkeit auf die schulischen Leistungen und somit auch auf das Lesen in dem Sinne diskutiert worden, dass Kinder aus bildungsnahen Schichten von Beginn an Vorteile aufweisen, die sich mit Voranschreiten der Schullaufbahn verstärken (Schneider, 2017). Die Ausgangsbedingungen der familiären Lernumwelt für die sprachliche und schriftsprachliche Entwicklung ließen sich dank des leichteren Zugangs zu neuen Medien jedoch auch verbessern und Familien haben es prinzipiell selbst in der Hand, den Medienkonsum ihrer Kinder zu steuern (Schneider, 2017).

Die Debatte verdeutlicht, dass es keine einheitliche Sichtweise in der Literatur gibt, vielmehr muss die Diskussion um das Lesen im digitalen Kontext differenziert geführt, weitere wissenschaftliche Untersuchungen dazu gemacht und die Positionierung zwischen digitalem und analogem Lesen individuell sowie kontextabhängig gestaltet werden.

Konsequenzen für die Leseentwicklung und das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen

Eine differenzierte Betrachtung des Lesens erfordert die Unterscheidung der kindlichen Leseentwicklung und dem späteren individuellen Leseverhalten. Die Grundsteinlegung der Leseentwicklung beginnt bereits im Vorschulalter, wo sprachliche Kompetenzen bestimmt werden können, die den erfolgreichen Erwerb des Lesens in der Schule durchaus vorhersagen können (Schneider, 2017). „In der Familie wird die Lust auf das Lesen geweckt – oder auch nicht“ (Gold, 2023, S. 48). Das frühe elterliche Vorlesen und das gemeinsame Anschauen von Bilderbüchern, die Bedeutung von Büchern in der Familie, der Besuch einer Bücherei sind äußerst förderlich für die sprachlich-kognitive Entwicklung von Kindern (Gold, 2023).

Der phonologischen Bewusstheit, dem sprachlichen Arbeitsgedächtnis und der sprachgebundenen Informationsverarbeitung kommen dabei neben dem Wortschatz besondere Bedeutung zu. Somit muss als Konsequenz vor Augen geführt werden, dass für den Schriftspracherwerb relevante Entwicklungsstufen bereits ab dem Kleinkindalter und vor allem im Alter von vier bis fünf Jahren beobachtet werden können (Schneider, 2017). „Kinder lernen lesen, weil sie es wollen – und weil sie lesen können müssen, um zu lernen“ (Gold, 2023, S. 17). Besorgniserregend ist, dass etwa zwanzig Prozent (Gold, 2023) der Kinder und Jugendlichen nicht gut genug lesen können und dass es beträchtliche Unterschiede der Lesekompetenzen mit Blick auf Geschlecht und die soziale Herkunft gibt. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder zum Teil auch mehrsprachig aufwachsende Kinder weisen größere Defizite im Bereich der Lesekompetenzen auf (Cartschau & Goldammer & Mähler, 2024). Hier sollte auch eine Sprachdiagnostik durchgeführt werden, um eine eventuelle Diskrepanz zwischen Sprach- und Leseleistung herauszufiltern, da Sprachkompetenzen von wesentlicher Bedeutung für die Leseverständnisleistung sind. Leseverständnisfähigkeiten gelten prinzipiell als eine Schlüsselkompetenz für den Zugang zu Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe (Cartschau & Goldammer & Mähler, 2024). Weitere Schwächen im Bereich der Leseentwicklung können mit verschiedensten Diagnoseinstrumenten abgeklärt werden (in Österreich beispielweise das SLS und iKM^{PLUS}). Diese Diagnoseinstrumente stellen die Lese- und Lernentwicklung sowie die Lesekompetenz von Schüler*innen reliabel und valide dar und bieten eine zuverlässige und standardisierte Identifikation von leseschwachen Kindern und geben den Lehrkräften eine differenzierte Rückmeldung sowie Fördermöglichkeiten, anhand derer Anpassungen im Unterricht abgeleitet werden können (Richter & Lenhard, 2024).

Nach einer gelungenen ersten Phase der Leseentwicklung – gegen Ende der Grundschulzeit – haben Kinder die Möglichkeit, autonome schriftsprachliche Erfahrungen zu machen und kommen im Idealfall in eine Phase intensiver Lektüre. „Charakteristisch für diese Phase ist, dass das Freizeitlesen noch nicht in Spannung zu Lektüreerfahrungen in der Schule steht“ (Bredel & Pieper, 2021, S. 185). Dies ändert sich in der sogenannten „literarischen Pubertät“ (Bredel & Pieper, 2021), einer Phase der umfassenden Umorientierung mit einer Auffächerung des Interessensspektrums und einer Verringerung des Stellenwerts des Lesens gegenüber anderen Freizeitbeschäftigungen. „In lesebiografischen Retrospektionen wird häufig ein Einbruch

verzeichnet, der besonders auf schulische Ansprüche zurückgeführt wird“ (Bredel & Pieper, 2021, S. 186). Schullektüren und Freizeitlektüren – sofern sie überhaupt noch relevant sind – treten auseinander. Diese Phase kann als kritische Phase bezeichnet werden. Heranwachsende lesen mittlerweile generell weniger analoge Texte, wie Bücher, dafür lesen Jugendliche umso mehr digitale Texte, wie Whats-App-Nachrichten, Texte auf Webseiten oder Postings (Jürgens, 2024).

Beim digitalen Lesen kommen – nach den ersten Stufen der Leseentwicklung im Kindesalter – zu diesen Bereichen noch weitere hinzu. Eine Form des digitalen Lesens ist das navigierende Lesen, bei dem man selbstständig durch den Text navigieren muss und dabei Gefahr läuft, die Orientierung beim Klicken zu verlieren (Jürgens, 2024). Eine weitere Variante des digitalen Lesens ist das re-agierende Lesen. Auch hier können sich Leser*innen beim Lesen nicht voll und ganz auf den Inhalt konzentrieren, da sie während des Lesens immer wieder mit kleinen Ablenkungen konfrontiert werden, wie beispielsweise Werbung wegeklicken oder Cookies zustimmen (Jürgens, 2024). Zwei weitere wesentliche Techniken für das digitale Lesen, die aber auch beim analogen Lesen Anwendung finden, sind *Skimming* und *Scanning*. Dabei wird ein Onlinetext zunächst in seiner Grundbedeutung erfasst (*Skimming*) und anschließend gezielt nach Schlüsselbegriffen durchsucht (*Scanning*). Der Text wird dabei also überflogen. Dies ist eine wichtige Fähigkeit, um aus der Fülle an Informationen das Wesentliche herauszufiltern und eine selektive Informationsverarbeitung durchzuführen (Jürgens, 2024).

Die Digitalisierung wirkt sich also in vielfältiger Weise auf die Leseentwicklung und das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen aus. Insbesondere jüngere Kinder, die noch in der Entwicklung ihrer Lesekompetenz stehen, laufen Gefahr, wesentliche Fähigkeiten, wie das verstehende, kritische und reflektierende Lesen nicht ausreichend zu erwerben.

Konsequenzen für den schulischen Unterricht

„Die Schule ist der richtige Ort, um die (digitalen) Lesekompetenzen zu erwerben“ (Gold, 2023, S. 19). Bei den 6- bis 10-Jährigen dreht sich zunächst alles um das „Lesen lernen“ und bald um das „Lesen, um zu lernen“ (Gold, 2023, S. 19). Zum Zeitpunkt des Schuleintritts bringen Kinder höchst unterschiedliche literarische Vorerfahrungen mit. Dieser Heterogenität muss die Schule Rechnung tragen, um die Eingangsmotivation der Kinder nicht zu gefährden (Bredel & Pieper, 2021).

Kinder sind in den ersten zwei Grundschuljahren hauptsächlich mit dem Lesen- (und Schreiben)lernen beschäftigt. Für den beginnenden Lese- und Schreibunterricht dürfte es nach wie vor von Vorteil zu sein, Papier und Bleistift zu nutzen, da beim Schreiben mit der Hand mehr kortikale Strukturen aktiviert werden. Eine Gegenstands- und Methodendiversifizierung ermöglicht es beispielsweise, unterschiedliche Medien, anstatt „nur ein Buch“ zu verwenden und verschiedenste Unterrichtsmethoden anzubieten (Jürgens, 2024). Im Anschluss an den Erstleseunterricht steht das Lesen aus Interesse und zum Vergnügen im Vordergrund und ab diesem Zeitpunkt kann der Unterschied zwischen dem Print- und Digitalbereich nicht mehr

als maßgeblich bezeichnet werden. Wesentlich ist die Frage nach dem Mehrwert, bevor die gesamtgesellschaftliche Digitalisierung zum Maßstab für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen gemacht wird (Gold, 2023).

Lernende mit diagnostizierter Lese-(und Rechtschreib)störung oder Schüler*innen mit einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) könnten vom vermehrten, an ihre individuellen Voraussetzungen angepassten Medieneinsatz profitieren und durch den Einsatz digitaler Medien häufig besser motiviert werden, doch das Lesen von Texten am Bildschirm stellt sie gleichzeitig vor größere Herausforderungen. Dies gilt auch für Kinder und Jugendliche ohne besondere Bedürfnisse: Die Behaltensleistungen beim Lesen von Texten am Bildschirm dürften geringer ausfallen (Gold, 2023).

Auch eine längere Erfahrung mit digitalen Endgeräten, wie dies bei heutigen Heranwachsenden (*Digital Natives*) der Fall ist, hilft dabei nicht. „Man nimmt das digitale Lesen zu leicht und verarbeitet das Gelesene nicht tief genug“ (Gold, 2023, S. 92). Digital fokussiert zu lesen muss man erst lernen. Es bedarf spezieller Strategien, wie beispielsweise klarer Leseaufträge, Zwischenfragen oder direkt anschließender Verständnisfragen, um eine gründliche Lektüre zu fördern und einer etwaigen Selbstüberschätzung entgegenzuwirken. Kinder und Jugendliche müssen erkennen, dass das digitale Lesen kein einfacheres Lesen ist (Gold, 2023). Der gezielte, didaktisch begründete Einsatz von neuen Medien in der Schule bietet eine Chance für die Steigerung der Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen. Gefordert wird eine kontinuierliche Anpassung der didaktischen Ansätze und ein ausgewogener und fundierter Einsatz digitaler Technologien. Eine der wesentlichsten Herausforderungen, aber auch Chancen ist es, eine viel größere mediale und methodische Vielfalt in den Unterricht einzubringen (Jürgens, 2024). Ein integrativer Unterrichtsansatz, der neue Ziele und Kompetenzen einschließt und digitale und klassische Lesemethoden miteinander kombiniert, hat sich als besonders vielversprechend erwiesen. Darüber hinaus sollte der Unterricht die kritische Reflexion der digitalen Informationsflut in den Mittelpunkt stellen. Schüler*innen müssen lernen, zwischen vertrauenswürdigen und fragwürdigen Quellen zu unterscheiden und digitale Inhalte auf ihre Relevanz und Qualität zu prüfen. Dies setzt eine gezielte Förderung der Medienkompetenz voraus, die idealerweise schon in der Grundschule beginnt und sich durch alle Bildungsstufen zieht (Von Brand et al., 2023).

Auch im Bereich des schulischen Unterrichts werden kontroverse Positionen sichtbar. In der Forschung wäre es daher wichtig, alle erwähnten Dimensionen zu berücksichtigen und generalisierende Schlussfolgerungen zu vermeiden.

Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung

Das unumkehrbare Voranschreiten der Digitalisierung von Bildungsprozessen und die damit einhergehenden Erwartungen und Potenziale wie die Flexibilisierung und Individualisierung des Lernens haben auch Konsequenzen auf die Lehrer*innenbildung. Der digitale Wandel ist als eine ganzheitlich verstandene, kontinuierliche Schulentwicklungsaufgabe und Weiterent-

wicklung der Schule als System zu verstehen. Viele Lehrende haben jedoch keinen Zugang zu den medialen Welten der Lernenden. Alle zentralen Akteur*innen, also Lehrpersonen, Lernende, Schulleitungen, Schulträger und Schulbehörden sind nunmehr gefordert, ihre Einstellungen und langjährigen Gewohnheiten zu überdenken und gegebenenfalls zu ändern (Gomez et al., 2022). „Eine bedarfsgerechte Förderung und Unterstützung von Lehrpersonen dürfte deshalb eine wichtige Gelingensbedingung für den digitalen Wandel darstellen“ (Gomez et al., 2022, S. 403).

Aktuelle Entwicklungen integrieren bereits digitale Medien als festen Bestandteil des Unterrichts. In Österreich bildet die Basis dafür der von der Bundesregierung initiierte 8-Punkte-Plan für die Digitalisierung (2018) der österreichischen Schulen. Seit dem Schuljahr 2022/23 gilt der verordnete Lehrplan zum Pflichtgegenstand „Digitale Grundbildung“ für alle Schulen der Sekundarstufe I (MS, AHS-Unterstufen). Dennoch besteht weiterhin Diskussionsbedarf hinsichtlich der optimalen didaktischen Ansätze. Manche plädieren für einen verstärkten projektbasierten Unterricht, der digitale Recherche und interdisziplinäres Arbeiten miteinander verbindet. Andere argumentieren, dass eine zu starke Fokussierung auf digitale Medien zu Lasten der klassischen Lesefähigkeiten gehen könnte und fordern daher eine ausgewogene Mischung beider Ansätze (Gomez et al., 2022).

Für den Leseanfangsunterricht lässt sich feststellen, dass unabhängig davon, ob eher frontale oder offene Lernmethoden dominieren, die diagnostischen Kompetenzen der Lehrpersonen, ihre Handlungskompetenz im Hinblick auf die Organisation von Lernprozessen und ihre Fähigkeit zum effektiven Classroom Management den wesentlichsten Faktor für den Lernerfolg der Kinder spielen (Schneider, 2017). Der Einsatz von digitalen Endgeräten muss sich dabei immer – wie bereits erwähnt – am Mehrwert und den didaktischen Erfordernissen orientieren. Der Einsatz digitaler Lesemedien in den höheren Schulstufen und die damit verbundene digitale Lesekompetenz können durchaus als neue Bildungsziele gesehen werden. Lehrkräfte sollten sich darüber im Klaren sein, dass es einer verantwortungsvollen Reflexion über Wirkungen und Nebenwirkungen des Bildschirmlesens bedarf (Gold, 2023). Nicht alles, was digital möglich ist, muss pädagogisch sinnvoll sein. Aber der Einsatz anderer Inhalte, die analog nicht leicht möglich sind, wie beispielsweise kollaboratives Lesen, Live-Umfragen oder multiple Dokumente sollten überlegt werden.

Auch eine kritische Bewertung von Online-Informationen ist von Bedeutung, um Schüler*innen einen reflektierten Umgang mit digitalen Medien zu ermöglichen. Der (Deutsch)unterricht muss die Entwicklungen und Phänomene wie Fake-news im Sinne der Medienreflexion begleiten, mit kritischem Blick darauf schauen und den Lernenden Mittel und Fertigkeiten an die Hand geben, mit diesen Herausforderungen umgehen zu können (Krammer et al., 2021). Dem Prozess des *Validierens*, der sich auf die Einschätzung der Plausibilität von Informationen, die man lesend verarbeitet, bezieht, kommt hierbei eine wesentliche Bedeutung zu (Phillip, 2019).

In all den erwähnten Entwicklungsfeldern kommt der Lehrperson eine zentrale Rolle zu. Um den Anforderungen der digitalen Lesekultur gerecht zu werden, bedarf es einer umfassenden

Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Pädagogische Fortbildungsprogramme sollten sowohl die didaktische Integration digitaler Medien als auch den kritischen Umgang mit digitalen Inhalten zum Gegenstand haben. Lehrende müssen befähigt werden, neue Kompetenzen und innovative Unterrichtsmodelle zu entwickeln, die den Spagat zwischen traditioneller Leseförderung und moderner, digitaler Medienbildung meistern (Buhl et al., 2021). Die Broschüre, „#LesenDigital – Leseförderung in einem digitalisierten Unterricht“, die durch das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum im Auftrag des BMB erstellt wurde, beschäftigt sich unter anderem mit diesen Fragen. Sie enthält eine Fülle an Praxisbeispielen und Tipps für eine digital unterstützte Leseförderung.¹ Auch an den Pädagogischen Hochschulen und der Virtuellen Pädagogischen Hochschule (in Kooperation mit dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum) werden laufend (Online-)Fortbildungsveranstaltungen angeboten.²

Aktuelle Entwicklungen und Perspektiven

Die fortschreitende Digitalisierung und der damit verbundene Wandel der Lesekultur sind dynamische Prozesse, die kontinuierlich neue Entwicklungen hervorbringen. Der Einfluss von Augmented Reality (AR), Virtual Reality (VR) und Künstliche Intelligenz (KI) auf die Vermittlung von Inhalten hält sich beispielsweise noch in Grenzen. Diese Technologien könnten jedoch das Potenzial haben, den Unterricht noch interaktiver und erlebnisorientierter zu gestalten, ohne jedoch die Bedeutung traditioneller Lesekompetenzen zu ersetzen. Mit Blick auf den noch zu geringen Stand der Forschung können Hinweise auf Nachteile der Bildschirmlektüre, auch in Hinblick auf eine zukünftig langjährig dominierende Nutzung digitaler Medien, als nicht eindeutig festgestellt werden. Eine nicht zu erwartende Verdrängung und Gefährdung des Lesens wurde schon bei Mc Luhan (1964, Kap. 1) mit seiner Aussage „The medium ist the message“ konstatiert.

Wesentlich ist eine differenzierte und fundierte Medienkritik, die die Veränderungen durch die Technologie reflexiv begleitet und auf Missstände hinweist, denn nicht alles ist gut, wo digital draufsteht (Krammer et al., 2021). Zukünftig wird es daher darauf ankommen, die verschiedenen Dimensionen der Lesekultur – von der digitalen Informationsbeschaffung bis hin zur kritischen Reflexion – integrativ zu fördern. Schulen sollten als Lernorte verstanden werden, an denen sowohl technologische Innovation als auch kulturelle und literarische Traditionen vermittelt werden. Dies erfordert nicht nur eine permanente Anpassung der Lehrpläne, sondern auch eine enge Zusammenarbeit zwischen Bildungspolitik, Schulen und außerschulischen Institutionen. Wesentlich für die einzelne Lehrperson wäre laut Eikenbusch und von Brand (2024) eine Auseinandersetzung mit digitalem Lesen in allen Fächern, mit einem Fokus darauf, welche Strukturen vorhanden sind beziehungsweise welche Methoden und Medien eingesetzt werden und welche Inhalte und Kompetenzen überhaupt vermittelt werden sollen (Eikenbusch & von Brand, 2024). Unter diesen Voraussetzungen könnte eine Lese-Kultur-Schule den Herausforderungen der Digitalisierung am nachhaltigsten begegnen.

Fazit

Digitales Lesen für Wissenserwerb, Informationsbeschaffung, Weiterbildung in Beruf oder Studium ist längst Teil des alltäglichen privaten und beruflichen Lebens geworden und resultiert nicht immer aus einer bewussten Entscheidung oder Präferenz des digitalen, sondern ist oft schlichtweg die Folge der äußeren Umstände, der medialen Entwicklung und gesellschaftlichen Trends, denen man sich nicht verschließen kann. Die Voraussetzungen für den Lese- (und Schriftsprach)erwerb, wie die Aneignung der Vorläuferfertigkeiten, erfolgt, auch wenn gezielte Förderung möglich ist, größtenteils informell und bereits im frühen Kindesalter. Hierbei ist insbesondere der familiäre Kontext und die vorschulische Bildung ein zentraler Lernort. Zwar stellt die Schule den zentralen Ort für das angeleitete, formale Lesenlernen dar, wesentliche Kompetenzen dafür werden jedoch bereits viel früher angelegt (Schneider, 2017).

Die Diskussion um die digitale Lesekultur ist von kontroversen Positionen geprägt, die sowohl Chancen als auch Risiken aufzeigen. Während digitale Medien den Zugang zu Wissen erleichtern und neue Lernformen ermöglichen, besteht die Gefahr einer oberflächlichen Informationsverarbeitung und der Vertreibung traditioneller Lesekompetenzen. Eine ausgewogene Balance zwischen digitalem und analogem Lesen scheint daher der Schlüssel, um den Herausforderungen der Digitalisierung gerecht zu werden. Es ist nicht Aufgabe des Deutsch- beziehungsweise Literaturunterrichts das gedruckte oder digitale Lesen zu propagieren, sondern den Lernenden die jeweiligen Stärken und das Potenzial von beiden aufzuzeigen. Lesen als Kulturtechnik im digitalen Zeitalter steht vor der Herausforderung, traditionelle Lesefähigkeiten und moderne digitale Kompetenzen miteinander zu verknüpfen. Für Kinder und Jugendliche bedeutet dies, dass sie lernen müssen, sich in einer multimedialen Informationswelt zu rechtzufinden und gleichzeitig die Tiefe und Reflexion traditioneller Lesestrategien zu bewahren. Für den schulischen Unterricht ergeben sich daraus weitreichende Konsequenzen: Es bedarf innovativer didaktischer Konzepte, die den integrativen Einsatz digitaler Medien fördern, sowie kompetente Lehrende, die den kritischen und kreativen Umgang mit digitalen Inhalten vermitteln. Die vielen, sich wandelnden Facetten der digitalen Lesekultur sollten weiter untersucht und praxisorientierte Konzepte entwickelt werden, die den Unterricht nachhaltig transformieren. Nur durch eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis, unterstützt durch eine gezielte Lehrer*innenbildung und Anpassung der Curricula, kann gewährleistet werden, dass die Lese-Kultur-Schule auch in Zeiten der Digitalisierung eine zentrale Rolle in der Bildung von Kindern und Jugendlichen einnimmt.

Literaturverzeichnis

Agarwala, A. & Spiewak, M. (2025, 03. Mai). Ein Buch lesen? Ganz?! ZEIT ONLINE.
<https://www.zeit.de/2025/18/lesekompetenz-lange-texte-universitaeten-lehre> [11.5.2025]

Baron, N. S. (2017). Reading in a digital age. *HSS Journals. Phi Delta Kappan* 2017-10, 99 (2), 15-20.
<https://doi.org/10.1177/0031721717734184>

- Bischoff, M. (2019, 22. Jänner). Zur Zukunft des Lesens. Erklärung von 130 Forschern. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/stavanger-erklaerung-von-e-read-zur-zukunft-des-lesens-16000793.html> [11.5.2025]
- Bredel, U., & Pieper, I. (2021). *Integrative Deutschdidaktik*. Utb.
- Buhl, H. M., Bonanati, S., & Eickelmann, B. (2021). *Schule in der digitalen Welt*. Hogrefe.
- Carr, N. (2010). *The Shallows. What the Internet is Doing to Our Brains*. Northon & Company.
- Cartschau, F. & Goldammer, A. & Mähler, C. (2024). Leseverständnis bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Schritte zu einer evidenzbasierten Diagnostik. In T. Richter & W. Lenhard (Hrsg.), *Diagnose und Förderung des Lesens im digitalen Kontext*. (S. 161-179). Hogrefe.
- Eikenbusch, G. & von Brand, T. (2024). Digitales Lesen – eine neue Herausforderung für die Schule? *Pädagogik*, 5 (2024), 34–37.
- Gold, A. (2023). *Digital lesen. Was sonst? V&R*.
- Gomez, J., Bauer-Klebl, A., & Nüesch, C. (2022). Digitaler Wandel und Bildung. Diskursfelder und Zukunftsfragen. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 40 (2022), 393-406.
- Jürgens, M. (2024). *Herausforderungen, Chancen und Kompetenzen des digitalen Lesens in einem digitalen Deutschunterricht*. Grin.
- Krammer, S., Leichtfried, M., & Pissarek, M. (Hrsg.). (2021). *Deutschunterricht in Zeiten der Digitalisierung*. Studienverlag.
- Mc Luhan, M. (1964). *Understanding Media. The extensions of man*. McGraw-Hill Book Company.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2023). *#LesenDigital – Leseförderung in einem digitalisierten Unterricht*. ÖSZ. Praxis & Wissen 03. <https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:587a90fa-105b-4536-ac7f-3637359ef3d5/lesendigital.pdf> [4.5.2025]
- Philipp, M. (2019). *Lesekompetenz bei multiplen Texten. Grundlagen, Prozesse, Didaktik*. Francke.
- Richter, T., & Lenhard, W. (Hrsg.). (2024). *Diagnose und Förderung des Lesens im digitalen Kontext*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/03256-000>
- Schneider, W. (2017). *Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache?* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-50319-5>
- Von Brand, T., Eikenbusch, G., & Mues, B. (2023). *Digitales Lesen. Grundlagen – Perspektiven – Unterrichtspraxis*. Klett.
- Wolf, M. (2010). *Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam - und was es in unseren Köpfen bewirkt*. Spektrum.
- Wolf, M. (2019). *Schnelles Lesen, langsames Lesen: Warum wir das Bücherlesen nicht verlernen dürfen*. Penguin.

Anmerkungen

¹ Siehe etwa <https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:587a90fa-105b-4536-ac7f-3637359ef3d5/lesendigital.pdf>

² Siehe etwa <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/fpp/ph.html> bzw. <https://www.virtuelle-ph.at>

Autorin

Wallner, Melanie, Mag., BEd

Seit 1998 Lehrerin an Volksschulen in Wien und Niederösterreich; bis 2025 Lehrerin der Deutschförderklasse in Bad Vöslau, Qualitäts-Schulkoordinatorin, Leiter-Stellvertreterin; seit 2023 Schulentwicklungsberaterin, seit 2025 Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Kontakt: me.wallner@ph-noe.ac.at

Inge Rychener

Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Führung und Leadership im Bilderbuch

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a551>

Bilderbücher leisten allgemein einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. Das Literarische Bilderbuch im Besonderen lädt ein, herausfordernde Geschichten zu verstehen und sich mit den Figuren und ihren Erfahrungen auseinanderzusetzen. Damit unterstützen sie unter anderem die Entwicklung der Empathiefähigkeit, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und die Persönlichkeitsbildung. Bilderbücher können daher auch einen Beitrag zur Entwicklung von Führungsqualitäten leisten. Der folgende Artikel beleuchtet zunächst die Begriffe „Führung“ und „Leadership“. Nach einer kurzen Definition des Begriffs „Literarische Bilderbücher“ werden drei Beispiele vorgestellt, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Konzepten anregen.

Führung, Leadership, Literarisches Bilderbuch

Führung und Leadership

„Ich führe, also bin ich.“ Dieser Satz könnte weitergeführt werden: „Ich führe, also bin ich mächtig.“ – „Ich führe, also bin ich etwas Besonderes.“ – „Ich führe, also bin ich imposant.“ Nicht wenige der aktuell führenden Politiker*innen würden diese Aussagen vorbehaltlos für sich unterschreiben. Die Sätze könnten aber auch so weitergeführt werden: „Ich führe, also bin ich charismatisch.“ – „Ich führe, also bin ich fürsorglich.“ oder: „Ich führe, also bin ich inspirierend.“ Wer würde wohl diese Sätze unterschreiben?

Führung und Leadership sind zwei zentrale Begriffe, die im Zusammenhang mit dem Begriff „Führungskultur“ genannt werden. Die beiden Begriffe weisen unterschiedliche Facetten und Interpretationen auf, die oben bereits angetönt wurden. Im Folgenden werden die Unterschiede noch genauer beleuchtet und mit Beispielen unterlegt.

In den beiden Begriffen zeigt sich – etwas überspitzt ausgedrückt – die cartesianische Trennung zwischen Körper und Geist, die auf Descartes (vgl. Descartes, 1641) zurückgeht. In seiner Theorie des Dualismus sieht Descartes den Menschen einerseits als *Objekt*, das rational nach mechanischen Gesetzen funktioniert und andererseits als denkendes, fühlendes, erkennendes *Subjekt*. Diese zwei verschiedenen „Substanzen“ – wie Descartes sie nennt –

existieren zwar unabhängig voneinander, interagieren aber eng miteinander: Körper und Geist wirken also aufeinander ein. Wie ist das zu verstehen? Während eines langweiligen Meetings kann es bspw. passieren, dass die Gedanken abschweifen. Der Körper (Objekt) ist anwesend, der Geist (Subjekt) jedoch träumt von den bevorstehenden Ferien – die Vorfreude (Subjekt) zeigt sich in einem Lächeln im Gesicht (Objekt). Auch bei der Marathonläuferin, deren Muskeln (Objekt) nach 35 km nach Ruhe verlangen, deren Wille (Subjekt) aber fest entschlossen ist, die restlichen Kilometer noch zu absolvieren, zeigt sich die Trennung von Körper und Geist wie auch die gleichzeitige Interaktion zwischen den beiden „Substanzen“, da hier der Wille die Muskeln dominiert. Was haben Descartes Begriffe nun mit „Führung und Leadership“ zu tun?

Der Begriff „Führung“ kann im Bild des Dualismus als „rationaler Akt“ verstanden werden. Damit ist die Kompetenz gemeint, eine Gruppe, eine Institution, ein Land zu steuern, Ansprüche und Erwartungen zu koordinieren und in die gewünschte Richtung zu lenken. Es geht dabei zum Beispiel um die betriebswirtschaftliche Organisation einer Institution, um eine Optimierung von Abläufen, die Organisation von Ressourcen und die Kontrolle von Prozessen und Leistung. Führung legitimiert sich oft durch strikte Hierarchien.

Der Begriff „Leadership“ hingegen steht im Bild des Dualismus für „intuitive, emotionale“ Handlungen. Häufig wird der Begriff mit der Fähigkeit zur Inspiration, Motivation und Vision verknüpft. Er impliziert somit das Schaffen eines wertschätzenden und empathischen Umfelds, das die Menschen motiviert, sich gemeinsam für die gemeinsamen Ziele einzusetzen. Leadership wird auch im Zusammenhang mit „Menschenführung“ genannt (Böhmer, 2014). Ein zeitgemässes Verständnis des Begriffs „Führungskultur“ meint eine Kombination von Führung und Leadership. Um ein Unternehmen erfolgreich zu führen, braucht es sowohl bestimmte Persönlichkeitsmerkmale wie Charisma, die Fähigkeit zur Selbstreflexion oder visionäres Denken (Leadership) wie auch Durchsetzungsvermögen, Aufgabenfokussierung und Ziel- und Leistungsorientierung (Führung) (Dubs, 2005).

Zu den bisherigen Ausführungen können die folgenden Stichworte festgehalten werden:



Führung

- Optimierung
- Steuerung
- Betriebswirtschaftliches Denken
- Leistung



Leadership

- Empathie
- Empowerment
- Vision
- Wertschätzung

Abbildung 1: Stichworte „Führung und Leadership“ | Bildrechte: Microsoft

Eine erfolgreiche Führungskultur meint eine Kombination von Führung und Leadership oder sehr vereinfacht gesagt, „verknüpft Rationalität mit Emotionalität“ (vgl. Hofmann, Hellmüller, & Hostettler, 2020).

Im folgenden Kapitel werden ausgewählte Literarische Bilderbücher zum Thema „Führung und Leadership“ vorgestellt.

Das literarische Bilderbuch und Führungskultur

In Bilderbüchern finden sich nicht nur, wie oft angenommen, einfache Geschichten für kleine Kinder. Natürlich gibt es auch im Genre „Bilderbuch“ zahlreiche dieser trivialen Exemplare. Daneben gibt es aber auch Bilderbücher, die als „Literatur“ gelten. Das Literarische Bilderbuch ermöglicht den Kindern erste Begegnungen mit der reichhaltigen Welt der Literatur. Das Literarische Bilderbuch kann die Lehrperson dabei unterstützen, „Literatur“ ab Zyklus 1 in den Fokus zu setzen. Oft wird das Bilderbuch leider benutzt, um den Sprach- oder Schreibunterricht zu gestalten oder Sachthemen für den NMG-Unterricht abzuleiten. Dieses Potential bietet das Literarische Bilderbuch zwar auch, viel anregender und spannender ist aber die literarische Arbeit damit.

Im Folgenden werden zunächst die Begriffe „Literarisches Bilderbuch“ und „Literatur“ definiert, um dann konkret einige Bücher vorzustellen, die sich mit Führung und Leadership befassen.

2.1 Das literarische Bilderbuch

Die folgenden Betrachtungen zum Literarischen Bilderbuch stammen aus der Ausstellung „Literarische Bilderbücher“, die vom 20.-26. April 2024 am Institut Unterstrass a. d. PH Zürich stattfand und von Anita Schaffner Menn und Inge Rychener kuratiert wurde.

Zunächst die grundlegende Frage: Was ist ein „Literarisches Bilderbuch“ und worin unterscheidet es sich von anderen Bilderbüchern?

Es könnte also sein, dass das Nichtverstehen bei Büchern sogar wichtiger als das Sofortverstehen das Unverständliche wichtiger als das Selbstverständliche ist. (Schikowski, 2018)

Dieses Zitat von Michael Schikowski beschreibt bereits gut, worum es in der Literatur und damit auch in Literarischen Bilderbüchern vor allem *nicht* geht: Sie dienen *nicht* als Unterstützung in der Erziehung, sie enthalten *keine* „Moral“, sie sind *keine* trivialen Geschichtlein. Stattdessen „wollen sie verstanden werden“, sind aber sperrig und widersetzen sich einem unmittelbaren Zugang. Literarische Bilderbücher brauchen die Auseinandersetzung und sind damit eine oft erste Begegnung mit Literatur.

Die literarische Fiktion lässt die Lesenden staunend, irritiert, fasziniert, fragend zurück. Kaum jemand wird Kafkas „Verwandlung“ gelesen haben, um daraus lediglich zu schliessen, dass es besser ist, kein Käfer zu werden. Was also ermöglicht Literatur?

Die Auseinandersetzung mit Literatur

- regt an, über gesellschaftliche, politische, emotionale Themen nachzudenken, Zusammenhänge zu reflektieren und seinen eigenen Platz in der Gesellschaft zu finden
- unterstützt die Suche nach Antworten, indem sie Fragenkomplexe eröffnet, sie nimmt aber keine Antworten vorweg
- regt an, selbständig Lösungen zu finden, ohne dass sie „richtig“ oder „falsch“ vorgibt.
- ermöglicht es, die Welt aus anderen Perspektiven zu betrachten und somit Empathie und Verständnis für andere zu entwickeln
- zeigt mögliche Handlungsoptionen auf.

Mit Literarischen Bilderbüchern tauchen die Lesenden in bebilderte literarische Welten ein. Die Bilder sind hier unverzichtbar mit dem oben geschilderten Literaturverständnis verschmolzen. Die Bilder sind keine blossen Illustrationen des Textes, sondern bilden einen immanenten Bestandteil des Geschehens. Ohne die Bilder „funktioniert“ die Geschichte im Literarischen Bilderbuch nicht – erst im Zusammenspiel zwischen Bild und Text entsteht Literatur. (Eine Ausnahme bilden die textlosen Bilderbücher, auf die in diesem Rahmen nicht weiter eingegangen werden kann). Aus diesem Grund kann die obige Frage, was Literatur ermöglicht, bezogen auf Literarische Bilderbücher, wie folgt ergänzt werden:

Bebilderte Literatur

- fördert das Erkennen von Symbolik in Bildern
- fordert zum genauen Betrachten auf
- regt zu aktivem Verknüpfen von Bild und Text an.

Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, wie ausgewählte literarische Bilderbücher zur Auseinandersetzung mit den Begriffen „Führung“ und „Leadership“ anregen.

2.2 Führung und Leadership im literarischen Bilderbuch

Die beiden komplexen Konzepte „Führung“ und „Leadership“ werden in literarischen Bilderbüchern zugänglich aufgegriffen, indem sie ausgewählte der oben dargestellten Aspekte als Leitthema aufhängern.

Im Folgenden werden einige Bilderbücher, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Thema „Führung und Leadership“ befassen, vorgestellt und analysiert.

2.2.1 Brun-Cosme, Nadine & Tallec, Olivier (2012): *Mir nach!*

Zusammenfassung:

Leon ist der Anführer der Dreiergruppe – groß und imposant. Max und Henri, die beiden Kleineren, folgen ihm vertrauensvoll, wenn auch etwas naiv. Hand in Hand folgen sie Leon in seinem Schatten und erzählen sich Geschichten, ohne seine Entscheidungen zu hinterfragen. Während Leon den Überblick behält, sehen die anderen hinter ihm lediglich seinen Rücken. Doch als Leon einen roten Ballon entdeckt und seine Freunde darauf hinweist, möchten sie diesen auch sehen. Also wechseln sie ihre Positionen und gehen fortan gleichberechtigt nebeneinander.

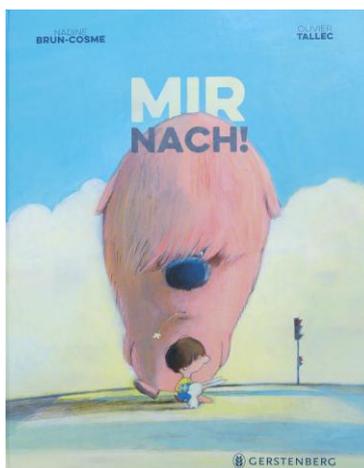


Abbildung 2: Buchcover „Mir nach!“ | Foto: Inge Rychener

Einbettung in das Thema „Führung und Leadership“

Leon wird als tumber, etwas unreflektierter Charakter dargestellt, der nicht realisiert, dass seine Gefährten hinter seinem Rücken nichts von der Umgebung mitkriegen. In der Erzählung weiss offenbar nur Leon, wohin ihr Spaziergang sie führt. Er hat eine klare Richtung, wobei

seine Lenkung oft impulsiv scheint und Entscheidungen ohne Rücksprache mit seinen beiden Freunden fällt. Er hat einzig sein Ziel vor Augen und gibt die Richtung vor. Damit übernimmt er auch die gesamte Verantwortung.

Eine verantwortungsvolle Führungskultur heisst aber nicht, in bester Absicht nach vorne zu preschen, sondern sich bewusst zu sein, dass Entscheide Auswirkungen auf alle Beteiligten haben. Auch wenn wir Leon nicht unterstellen wollen, dass er selbstsüchtig und machthungrig ist, vergisst er zunächst doch, dass es wichtig ist, auf die Sorgen und Wünsche von anderen zu hören. Führung bedeutet nicht nur, die Richtung vorzugeben, sondern auch zuzuhören, Fragen zu stellen und andere ernst zu nehmen.

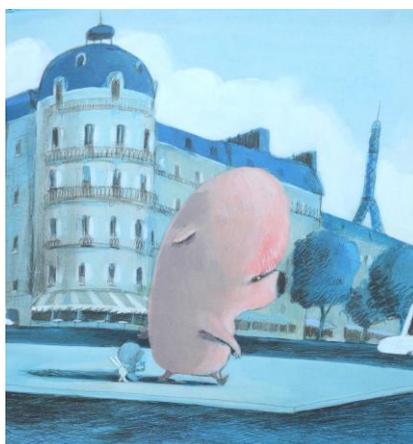


Abbildung 3: „Mir nach!“: Leon führt die Gruppe an. | Foto: Inge Rychener

Max“ Frage „Darf ich mal nach vorne?“ scheint Leon nachdenklich zu machen. Er zögert zwar, ist dann aber einverstanden. In einem ersten Schritt haben Max und Leon nun aber lediglich die Rollen getauscht. Max führt nun und genießt seine neu erlangte Macht. Henri, der Kleinste, der nun ganz hinten geht, langweilt sich, weil Leon ihm keine Geschichten erzählt. Nun möchte er auch mal vorangehen. Zunächst genießt auch er seine Führungsrolle, bis er merkt, dass er überfordert ist. Max, Leon und Henri lernen, dass sie sicher und unbesorgt vorankommen, wenn sie alle drei nebeneinander gehen. Leon hat die Gefahren unter Kontrolle (Steuerung), Max erzählt Geschichten und Henri singt (Empowerment). Dass das Empowerment doppelt vertreten ist dürfte vielleicht Zufall sein?

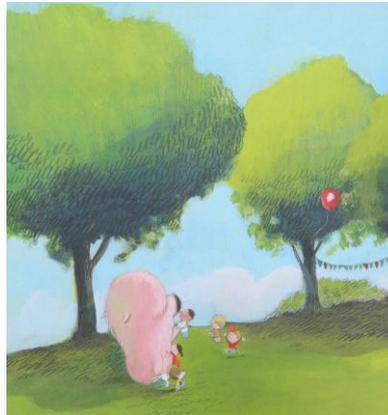


Abbildung 4: „Mir nach!“: Führung und Leadership | Foto: Inge Rychener

Im Buch wird aufgezeigt, dass eine gelungene Führung nicht von einer Person, respektive von einem Objekt ausgehen kann, sondern vom Zusammenspiel der gesamten Gruppe abhängt. Echte Führungskultur bedeutet daher auch, die Bedürfnisse von anderen zu berücksichtigen und bei Bedarf den Kurs zu ändern. Eine gute Führungskraft führt nicht nur, sondern versteht es auch, gemeinsam neue Wege zu suchen. Nebenbei wird im Buch auch die Verantwortung der „Geführten“ angesprochen: Demokratie bedeutet nicht blinde Gefolgschaft, sondern das bewusste Übernehmen von Mitverantwortung.

2.2.2 Bydlinski, Georg & Rasmus, Jens (2013): *Der Zapperdockel und der Wock*

Zusammenfassung:

Der große Wock schikaniert und beleidigt gern den kleinen Zapperdockel. Er nutzt seine Überlegenheit aus und testet seine Macht am Schwächeren. Der Zapperdockel leidet unter der ständigen Unterdrückung, ist geplagt von Selbstzweifeln und Unsicherheit. Nach und nach beginnt er buchstäblich zu verblassen, bis er schließlich durchsichtig wird. Dies berührt den Wock und bringt ihn zum Umdenken. Er bemüht sich, den Zapperdockel aufzuheitern. Nach und nach finden sie zueinander. Am Ende sitzen sie gemeinsam auf einem Felsen und sinnieren über das Leben.

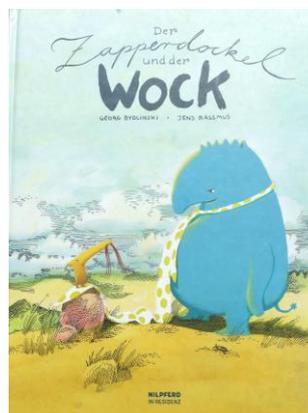


Abbildung 5: Buchcover: „Der Zapperdockel und der Wock“ | Foto: Inge Rychener

Einbettung in das Thema „Führung und Leadership“

Der Zapperdockel ist ein durch und durch mittelmässiges Wesen, das unauffällig, aber zufrieden im Leben steht. Wocks hingegen sind unfreundlich, machtgerig und sie lieben es, andere blosszustellen und zu entwerten.

Führungskräfte müssen mit vielen verschiedenen Persönlichkeiten zusammenarbeiten. Nur wenn sie fähig sind, Diversität konstruktiv zu akzeptieren, können Teams ihre Synergien erfolgreich einsetzen und gemeinsam vorwärtskommen. Aggressive oder entwürdigende Verhaltensweisen, wie sie im Buch zu sehen sind, sind nicht tolerierbar. Führung bedeutet deshalb auch, rational und zielorientiert bestimmte Verhaltensweisen zu zeigen und einzufordern, damit keine destruktiven Kräfte entstehen.

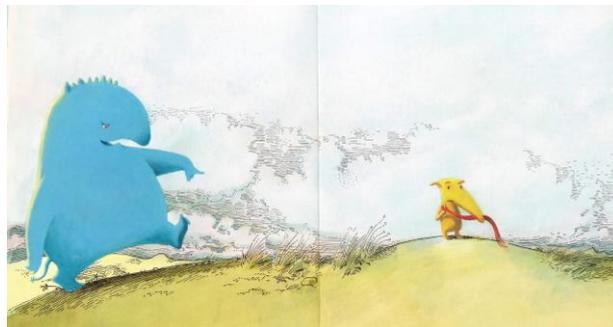


Abbildung 6: Der Zapperdockel und der Wock“: schikanierendes Machtgehabe | Foto: Inge Rychener

Leadership spiegelt sich im empathischen Zuhören und in der Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven wahrzunehmen und sich an verschiedene Herausforderungen anzupassen. Damit die Zusammenarbeit und gemeinsames Vorwärtskommen gelingen, sind sowohl Konfliktfähigkeit wie auch eine transparente Erwartungshaltung wichtig. Der gegenseitige Respekt entsteht aus der gegenseitigen Akzeptanz.

Der Wock empfindet dank dem Gefühlsausbruch des Zapperdockels zum ersten Mal Empathie und erfährt dadurch selbst Wertschätzung. So zeigt er dem Zapperdockel, dass auch in einem Wock ein guter Kern steckt.



Abbildung 7: Der Zapperdockel und der Wock“: gegenseitige Wertschätzung | Foto: Inge Rychener

2.2.3 Maurice Sendak (1963): *Wo die wilden Kerle wohnen*

Zusammenfassung:

Max tobt in seinem Wolfspelz und spielt Monster. Als seine Mutter ihn zurechtweist, kontert er frech – zur Strafe muss er ohne Abendessen ins Bett. In seinem Zimmer erschafft er eine Traumwelt, in der er der Mächtigste ist: der König der wilden Kerle. Doch er erkennt, dass Könige oft einsam sind. Sehnsucht nach Zuhause überkommt ihn – dorthin, wo er geliebt wird und das Essen noch warm ist.

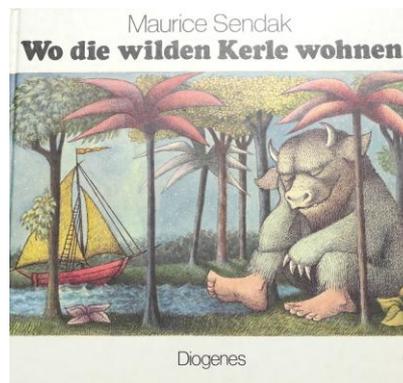


Abbildung 7: Buchcover: *Wo die wilden Kerle wohnen* | Foto: Inge Rychener

Einbettung in das Thema „Führung und Leadership“:

Die wilden Kerle akzeptieren Max als ihren König, weil er selbstbewusst auftritt und seine Ideen Spass und Abenteuer versprechen. Auch weil er neue Perspektiven in ihr Leben bringt schauen sie zu ihm auf. Solche Inspirationen motivieren ein Team zu Höchstleistungen, indem sie Begeisterung und Kreativität wecken. Erfolgreiches Führen verlangt aber zusätzlich, Ideen in eine zielorientierte Richtung zu lenken und gemeinsam die Zukunft zu gestalten. Das sind die Aufgaben einer erfolgreichen Führungskraft.

Max wird als Anführer anerkannt, muss aber erkennen, dass reine Machtdemonstrationen nicht ausreichen, um ein Team längerfristig zu führen. Macht macht auch einsam. Nachhaltige Führung braucht gegenseitiges Vertrauen und eine gleichberechtigte Wertschätzung. Das Rebellische und Eigensinnige, mit dem Max zu Beginn auftritt, wechselt zu Empathie und dem Bedürfnis nach Fürsorge.

Max verlässt die wilden Kerle freiwillig, weil er erkennt, dass er unglücklich und einsam ist in seiner Rolle als Führer. Er übernimmt die Verantwortung für sein Verhalten und zieht sich zurück. Leadership bedeutet auch, sich selber zu reflektieren und zum Wohle aller zu handeln. Auch wenn diese Reflexion zu schmerzhaften Entscheidungen führen kann, übernimmt der Leader die Verantwortung dafür.

2.3 Sollen Kinder „Führung und Leadership“ lernen?

Sorgfältig ausgewählte Literarische Bilderbücher können die Lehrperson unterstützen, mit Kindern über „Führung“ zu sprechen. Indem sie sie mit herausfordernden Fragen zum Verhal-

ten der einzelnen Figuren konfrontiert, regt sie das kritische Denken an. Im Austausch regt die Lehrperson Vergleiche der Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt mit denjenigen der Figuren im Buch an. Damit ermöglicht sie den Perspektivenwechsel und unterstützt die Entwicklung eines starken Selbstbewusstseins gekoppelt mit sozialen Kompetenzen und der Fähigkeit, lösungsorientiert und verknüpfend zu denken.

2.4 Fazit

Führung und Leadership sind zwei wesentliche Begriffe, die gemeinsam eine erfolgreiche Führungskultur ausmachen. Das heutige Führungsverständnis verbindet beide Aspekte miteinander, damit Teams effizient und wertschätzend inspiriert und geführt werden können.

Thematisch passende Literarische Bilderbücher bieten die Möglichkeit, bereits junge Kinder mit diesen Konzepten vertraut zu machen. Durch die Auseinandersetzung mit Figuren, die unterschiedliche Formen von Führung verkörpern, lernen die Kinder soziale Kompetenzen, Perspektivenwechsel und kritisches Denken kennen. Im Schulalltag können die Kinder zusätzlich dazu ermuntert werden, Verantwortung zu übernehmen und Teamfähigkeit zu entwickeln. Eine frühzeitige Auseinandersetzung mit Führung und Leadership kann allenfalls die Entwicklung zukünftiger verantwortungsvoller und reflektierter Führungspersönlichkeiten unterstützen.

Literaturverzeichnis

Böhmer, M. (2014). *Die Form(en) von Führung, Leadership und Management*. Carl-Auer.

Descartes, R. (2020). *Meditationen über die Erste Philosophie*. Reclam.

Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.

Hofmann, H., Hellmüller, P. & Hostettler, U. (Hrsg.) (2020). *Eine Schule leiten. Grundlagen und Praxis*. hep.

Rychener, I. & Schaffner Menn A. (2024). Plakate der *Ausstellung „Literarische Bilderbücher“*, Zürich: Institut Unterstrass a. d. PH Zürich.

Schikowski M. (o.A.). *Kulturgut Buch – Bücher sind Vorratsspeicher*.

<https://www.deutschlandfunkkultur.de/kulturgut-buch-buecher-sind-vorratsspeicher-100.html>

[1.4.2025]

Bilderbücher:

Brun-Cosme, N. & Tallec, O. (2016). *Mir nach!* Gerstenberg.

Bydlinski, G. & Rasmus, J. (2013). *Der Zapperdockel und der Wock*. G&G Verlag.

Sendak, M. (1967). *Wo die wilden Kerle wohnen* (Claudia Schmölders, Übers.). Diogenes.

Die Autorin bedankt sich herzlich bei den Verlagen Gestenberg, Residenz und diogenes für die freundliche Genehmigung zur Nutzung der Bilderbücher und Bilder.

Autorin

Inge Rychener, Dr.

Seit 2005 Dozentin am Institut Unterstrass a. d. PH Zürich im Fachbereich Deutsch für die Eingangsstufe, seit 2015 zusätzlich Leiterin der Abteilung Weiterbildung und Dienstleistungen.

Leitung diverser Weiterbildungen zum Thema „Das Bilderbuch im Unterricht“ und „DaZ“. Mitglied des Netzwerks Bilderbuchforschung. Publikationen zum Thema „Bilderbuch“, „Erzählen“, „Vorlesen“ und DaZ.

Kontakt: inge.rychener@unterstrass.edu

Marie-Christin Grobner

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Astrid Wittmann

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

„Ich seh’, ich seh’, was du nicht siehst!“ Eye-Tracking-Technologie in der Leseforschung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a524>

Lesen ist eine grundlegende Kompetenz, die die Möglichkeit zur Bildung und gesellschaftlicher Partizipation ermöglicht. In den letzten Jahren hat sich Eye-Tracking als eine innovative Methode zur Analyse von Leseprozessen etabliert. Dabei werden die Augenbewegungen der Lesenden verfolgt, um Einblicke in ihre kognitiven Prozesse zu erlangen. Diese Technologie erfasst Fixationen, Sakkaden und Regressionen, die Rückschlüsse auf Textverständnis und Lesestrategien zulassen. Eye-Tracking wird in der Leseforschung verwendet, um individuelles Leseverhalten zu untersuchen und zu verstehen, wie Textstrukturen wahrgenommen und verarbeitet werden. Die Technologie hilft dabei, frühzeitig Lernrückstände oder Beeinträchtigungen, wie Leseschwäche oder ADHS zu erkennen. In der praktischen Leseförderung können Lehrkräfte mit dieser Forschungsmethode gezielt Lesestrategien beobachten und fördern. Insgesamt bietet diese Methode eine wertvolle Unterstützung, um das Leseverständnis zu verbessern und die Lesekompetenz individuell zu fördern.

Lesediagnostik, Leseförderung, Eye-Tracking, Blickbewegungen

„Wer zu lesen versteht, besitzt den Schlüssel zu großen Taten, zu unerträumten Möglichkeiten.“
Aldous Huxley

Einleitung

Lesen ist eine Grundkompetenz, die den Zugang zu Wissen und die gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht (BMBWF, Literacy). Die OECD-PISA-Studie definiert Lesen als „Basiskompetenz für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher, beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht, sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ (ebd.).

Geübte Leser*innen nehmen die komplexen kognitiven Prozesse beim Lesen kaum wahr, da viele dieser Abläufe automatisiert sind. Das Bewusstsein für diese Prozesse ist jedoch eine notwendige Voraussetzung, um das Lesen von Kindern und Jugendlichen gezielt zu fördern. Der Erwerb der Schriftsprache, einschließlich des Lesens, erfordert tiefgreifende neuronale Anpassungen, die vor allem in den ersten beiden Schuljahren stattfinden. Dieser Prozess ist jedoch nicht mit der frühen Schulzeit abgeschlossen. Vielmehr ist eine kontinuierliche Förderung der Lesekompetenz über die gesamte Schulzeit hinweg und in sämtlichen Fächern erforderlich (Garbe, 2020).

Lesen zu fördern, ist daher eine wesentliche Aufgabe, um die Lese- und Schreibfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Eine innovative Methode, die in der Forschung und Praxis zunehmend an Bedeutung gewinnt, ist die Eye-Tracking-Technologie. Sie erlaubt es, die Augenbewegungen der Leser*innen zu analysieren und dadurch Einblicke in den Leseprozess zu gewinnen.

Grundlagen des Eye-Trackings

Die Eye-Tracking-Technologie ermöglicht die Erfassung von Augenbewegungen und die darauf basierende Analyse dieser kognitiven Prozesse. Sie wird seit geraumer Zeit als ein wissenschaftliches Instrument mit hohem Anwendungspotenzial erachtet und findet Anwendung in einer Vielzahl von Forschungs- und Praxisfeldern (Rakoczi, 2012)

Im Marketing umfasst ihr Einsatzspektrum unter anderem die Analyse der Betrachtung von Werbeanzeigen und des Leseverhaltens auf Webseiten, die eine optimierte Platzierung von Text- und Bildelementen ermöglicht. Zudem wird die Technologie in der Fehleranalyse von Produkten eingesetzt und trägt somit zur Qualitätssicherung und zur Optimierung von Produktdesigns bei (Nufer & Ambacher, 2012).

In der Sportwissenschaft wird Eye-Tracking genutzt, um die Blickbewegungen von Athlet*innen zu analysieren und so Erkenntnisse über ihre visuelle Informationsverarbeitung zu gewinnen. Neben der Untersuchung der Aufmerksamkeitssteuerung und Reaktionszeit von Sportler*innen hilft die Technologie, Trainingsprogramme für die Verbesserung der visuellen Wahrnehmung zu erforschen (Loffing, Neugebauer, Hagemann, & Schorer, 2017).

Auch in der Leseforschung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten die Erfassung und Auswertung von Blickbewegungen als etablierte Methode zur Untersuchung des Leseprozesses und der Leseentwicklung im Kindesalter durchgesetzt (Radach, Günther, & Huestegge, 2012).

Die Augen bewegen sich unbewusst während des Lesens in Sakkaden, ruckartigen Bewegungen, von Wort zu Wort. Bei jedem Wort werden kurze „Zwischenhalte“, Fixationen, eingehalten. Nicht immer wird von Wort zu Wort gelesen. Manchmal erfolgen sogenannte „skips“, wenn ein Wort übersprungen wird. Hin und wieder bewegen sich die Augen wieder zu Wörtern und Sätzen zurück, die schon gelesen wurden. Hier spricht man von einer sogenannten Regression (Gaudin, 2019)

Die Messung der Fixationsdauer stellt das am häufigsten zur Analyse herangezogene Maß der Eye-Tracking-Forschung dar. Gemäß der vorliegenden Definitionen bezeichnet eine Fixation eine Zeitspanne, während der das Auge in einer unveränderten Position verharrt (Eysel, 2007). Für die Bildwahrnehmung wird eine mittlere Fixationsdauer von 200 bis 330 Millisekunden angenommen (Holmqvist, Nyström, & Andersson, 2011).

Die Analyse der Sakkadenlänge stellt neben der Fixationsdauer einen ebenfalls wichtigen Indikator in der Leseforschung dar. Sakkaden sind als schnelle, sprunghafte Bewegungen unserer Augen definiert, deren Dauer 10 bis 80 Millisekunden beträgt und können reflexhaft oder gezielt angewendet werden (Eysel, 2007).

Ein Mensch vollführt täglich rund 100.000 Blicksprünge, die in den meisten Fällen von Bewegungen des Kopfes begleitet werden, weil dies die Ausrichtung auf neue Sehobjekte erleichtert (Heinsen & Scheier, 2003).

Der Einsatz spezialisierter Geräte ermöglicht Forscher*innen die Erhebung präziser Daten bezüglich Fixationen, Sakkaden und Blickverläufen. Diese Daten bieten ein fundiertes Erkenntnispotenzial hinsichtlich der Verarbeitung von Informationen der Leser*innen (Tobii, 2025)

Stationäre Eye-Tracking-Systeme

Stationäre Eye-Tracking-Systeme bestehen aus einer fest installierten Kamera, die mithilfe von Infrarotlicht die Augenbewegungen einer Person aufzeichnet. Hier unterscheidet man stationäre integrierte Eyetracker (remote eye-tracker), die Blickbewegungen bis zu einer Frequenz von 500 Hz aufzeichnen können und ultra-schnelle Eye-Tracker (ultra-fast eye-tracker), mit denen Blickbewegungen bis zu einer Frequenz von 1250 Hz gemessen werden können. Dabei werden Texte, Bilder bzw. Text-Bilder auf einem LCD-Bildschirm angezeigt (Grucza & Hansen-Schirra, 2016).

Stationäre Systeme werden häufig in Laborstudien verwendet, um die visuelle Verarbeitung unter kontrollierten Bedingungen zu untersuchen. Ein großer Vorteil dieser Methode ist die hohe Präzision, mit der Blickbewegungen erfasst werden können. Zudem lassen sich externe Störfaktoren durch die standardisierte Umgebung minimieren. Allerdings ist die Bewegungsfreiheit der Testpersonen eingeschränkt, da sie während der Messung vor einem Bildschirm sitzen müssen.

Mobile Eye-Tracking-Systeme

Im Gegensatz zu stationären Systemen bieten mobile Eye-Tracking-Geräte den Vorteil, dass sich Testpersonen frei bewegen können. Diese Systeme bestehen in der Regel aus einer speziellen Brille oder einem Headset mit integrierten Kameras, die die Augenbewegungen aufzeichnen. Dadurch können Blickmuster in realistischen Alltagssituationen untersucht werden, beispielsweise beim Lesen eines Buches, beim Autofahren oder beim Navigieren durch eine Umgebung (Tobii, 2025).

Ein wesentlicher Vorteil dieser Methode liegt in der natürlichen Umgebung, in der die Daten erhoben werden. Sie ermöglicht es, visuelle Aufmerksamkeit in realen Kontexten zu analysieren. Allerdings weisen mobile Systeme oft eine geringere Messgenauigkeit auf als stationäre Eye-Tracker, da Kopfbewegungen die Präzision der Messung beeinflussen können.



Abbildung 1: Stationäre und mobile Eye-Tracking-Systeme | Quelle: Tobii, 2025

Eye-Tracking-Methoden in der Bildungsforschung

Im Rahmen der Bildungsforschung findet die Technologie des Eye-Trackings vielfältige Anwendung, beispielsweise bei Prozessen im Klassenzimmer, in der Leseforschung, beim Lehren und Lernen in der virtuellen Realität sowie bei der Aufmerksamkeitsschulung und Wahrnehmung von Sprache (Dostalova & Plch, 2023).

Durch die Erfassung von Augenbewegungen lassen sich Erkenntnisse darüber gewinnen, wie Lehrkräfte Informationen wahrnehmen, auf Schüler*innen reagieren und ihre Aufmerksamkeit im Klassenzimmer verteilen. Sie erlaubt die Analyse sowohl von Lehrenden und Lernenden und bietet wertvolle Einblicke in kognitive Prozesse während des Unterrichts oder der Anwendung von Lerninhalten. Durch die Visualisierung von Blickmustern lassen sich Aufmerksamkeitsmuster besser verstehen, was zur Optimierung von Lehrmethoden und Lernumgebungen beiträgt (Donmez, 2023).

Eye-Tracking als Diagnosetool in der Leseforschung

Die Analyse von Augenbewegungen ermöglicht es, das Leseverhalten in verschiedenen Kontexten zu untersuchen. Beispielsweise kann Eye-Tracking aufzeigen, wie Lesende Textstrukturen, wie Absätze und Überschriften, wahrnehmen und wie diese Wahrnehmung die Lesegeschwindigkeit und das Textverständnis beeinflusst. Studien haben gezeigt, dass das Leseverhalten von Individuen stark variieren kann, abhängig von Faktoren wie Lesekompetenz, Textschwierigkeit und Lesemotivation (Tobii, 2025).

In der Leseforschung hat Eye-Tracking bereits viele Anwendungen gefunden. Forscher*innen verwenden die Technik, um herauszufinden, wie verschiedene Lesestrategien das Textverständnis beeinflussen, insbesondere bei schwer verständlichen Texten. Die Ergebnisse kön-

nen dazu beitragen, effektive Leseförderungsprogramme zu entwickeln, die auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt sind. Zudem können Lehrpersonen durch die Analyse von Eye-Tracking-Daten Rückschlüsse auf die Lesefähigkeiten ihrer Schüler*innen ziehen und gezielte Unterstützung anbieten (Weltgen, 2020).

Eye-Tracking und Diagnose von Leseschwäche

Die Erfassung der Prozesse beim Erwerb der Schriftsprache ist insbesondere in den ersten Schuljahren von großer Bedeutung. Frühzeitig erkannte Lernrückstände und Beeinträchtigungen ermöglichen eine rechtzeitige Diagnose, sodass gezielte Fördermaßnahmen schnell eingeleitet werden können (Weiland, Wiehe, & Wahl, 2020).

So ist eine frühzeitige Diagnose von Leseschwäche von hoher Priorität, da dadurch eine positive Beeinflussung des Bildungswegs und des Selbstwertgefühls der betroffenen Personen ermöglicht werden. Eine frühzeitige Förderung des Kindes erlaubt die Nutzung der Anpassungsfähigkeit des Gehirns in der Kindheit und ermöglicht die Entwicklung effektiver Lesestrategien (Wagner & Lonigan, 2023).

Forschungen zeigen, dass Kinder mit Leseschwierigkeiten eine weniger effiziente Kontrolle über ihre Augenbewegungen haben, was zu inkonsistenten Blickmustern führt (De Luca, Borrelli, Judica, Spinelli, & Zoccolotti, 2002). Studien, die einen Vergleich von Leser*innen mit erhöhtem Förderbedarf zu leistungstärkeren Lerner*innen anstellten, konnten signifikante Unterschiede der beiden Vergleichsgruppen nachweisen. Kinder mit geringer Lesekompetenz weisen demnach eine höhere Anzahl sowie eine längere Dauer von Fixationen auf, während die Sakkaden, also die Sprünge zwischen den Fixationen, kürzer sind. Rücksprünge des Blicks innerhalb des Leseprozesses treten vermehrt auf und insbesondere bei langen Wörtern zeigt sich eine erhöhte Verweildauer, während kurze Wörter seltener übersprungen werden. Dies deutet auf einen reduzierten Sichtwortschatz hin (Kim & Lombardino, 2016).

Im Gegensatz zu herkömmlichen Screening-Tests, die schriftliche oder mündliche Antworten erfordern und subjektiv bewertet werden, basiert die Methode des Eye-Trackings ausschließlich auf der Messung von Augenbewegungen. Da keine manuellen Korrekturen oder vorgegebenen richtigen oder falschen Antworten existieren, liefert sie objektive Ergebnisse. Darüber hinaus wird angenommen, dass diese Art des Screenings weniger Stress bei den Lernenden verursacht, da sich die Testpersonen weniger bewertet fühlen und den Test eher als eigene Aktivität wahrnehmen, anstatt für eine externe Instanz eine Aufgabe zu erfüllen (Benfatto, et al., 2016).

Leseverhalten und Leseverständnis

Aufgrund der Verwendung einer Vielzahl unterschiedlicher Medien sehen sich Kinder in der Gegenwart mit einer Reihe von Herausforderungen konfrontiert, wenn es um das Lesen geht. Die Lesetätigkeit beschränkt sich dabei nicht ausschließlich auf gedruckte Texte, sondern umfasst auch andere Medien. Der technologische Fortschritt und die damit einhergehenden er-

weiterten Funktionen führen zu einer Verlagerung der Leseprozesse auf Bildschirme und Displays (Bertschi-Kaufmann & Graber, 2019).

Im Rahmen von Eye-Tracking-Studien zum Leseverständnis erfolgt eine Analyse der Art und Weise, wie Menschen Texte lesen, welche Blickmuster sie dabei zeigen und wie kognitive Prozesse ablaufen. So wurden in einer Studie Strategien von Lernenden der fünften und zehnten Jahrgangsstufe bei der Betrachtung geografischer Schulbuchseiten in Bezug auf das Leseverhalten von Text- und Bildkomponenten untersucht und der Frage nachgegangen, ob dieses sich durch textbasiertes Signaling verändert. Ergebnisse zeigten, dass das Einfügen verbaler Hinweise im Text auf Abbildungen oder Teilen der Abbildungen insbesondere dann sinnvoll ist, wenn Schüler*innen über wenig Vorwissen zu einer Thematik verfügen (Conrad & Obermaier, 2024).

Bock & Dresing (2021) zeigen in ihrer Studie auf, wie Lernende in inklusiven Lerngruppen multimodale Sachtexte lesen und welche Lesestrategien anhand von Laut-Denk- und Eye-Tracking-Daten rekonstruiert werden können. Die Multimodale Rezeptionskompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Modalitäten – wie Text, Bild, Grafik und anderen Medien – zu verstehen und zu verarbeiten und ist besonders im schulischen Kontext für die Erstellung von Lehrmaterialien von Bedeutung.

Auch in der Mathematikdidaktik hat Eye-Tracking als Forschungsmethode in den letzten Jahren zunehmend an Interesse und Popularität gewonnen. So weisen Sheperd, Selden, & Selden (2009) in einer vergleichenden Studie von Studienanfänger*innen und Expert*innen auf ein grundsätzlich abweichendes Leseverhalten hin. Während Studierende dazu neigen, Texte überwiegend linear von oben nach unten zu erfassen, setzen sich erfahrenere Leser*innen hingegen intensiver mit dem Inhalt auseinander, wodurch sie gezielt Verständnislücken schließen.

Auch Wolf, Sydow, Pieper, & Friedenber (2020) beschreiben deutliche Unterschiede zwischen der Experten- und Anfänger*innengruppe im Leseverhalten und in der Verständniserlangung. Der Blick unerfahrener Studierender schweifte in den ersten Sekunden allgemein über die Grafik, während die Expert*innen von Beginn an sowohl Bild als auch Text betrachteten und mehr Informationen aus der Grafik gewinnen konnten. Sie wiesen ein verbessertes Verständnis für die in der Grafik dargestellten Abläufe auf.

Relevanz für die Praxis

Für den Unterricht sowie die Förderung von Leseschwierigkeiten bedeutet dies, die Erkenntnisse aus der Eye-Tracking-Forschung in die Praxis zu transferieren. Gezielte Lesetrainings oder visuelle Hilfsmittel können Lernende dabei unterstützen, sich besser auf den Text zu konzentrieren und den Leseprozess zu erleichtern. Eine weitere Möglichkeit zur Unterstützung stellt die Anpassung der Textgestaltung dar. Die Verwendung einer größeren Schrift, klar strukturierter Absätze und zusätzlicher visueller Hilfen kann zu einer Verbesserung des Leseverständnisses und einer Reduktion der kognitiven Belastung führen. Zudem ermöglicht

die Eye-Tracking-Technologie eine individuelle Diagnostik. Die Analyse der Blickbewegungen erlaubt die Erstellung personalisierter Förderpläne, die auf die spezifischen Bedürfnisse einzelner Lernender abgestimmt sind.

Eye-Tracking und Diagnose bei ADHS

Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) neigen dazu, ihren Blick vom Bildschirm häufiger abzuwenden und weisen eine erhöhte Blickinstabilität, wie Anzahl von Mikrosakkaden (schnelle, kleine Augenbewegungen) und vermehrtes Blinzeln auf. (Dong Yun, et al., 2023)

In den letzten Jahren bieten Eyetracking-Studien wertvolle Einblicke in die visuellen Aufmerksamkeitsmuster von Personen mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Dong Yun et al. (2023) untersuchten in ihrer Studie den Einsatz von Eye-Tracking zur verbesserten Identifikation von ADHS bei Kindern. Hauptziel war es, die diagnostische Genauigkeit von Eye-Tracking mit der herkömmlichen Methode der kontinuierlichen Leistungstests (Continuous Performance Tests, CPTs) zu vergleichen. Zudem wurde analysiert, ob eine Kombination beider Verfahren die Diagnosestellung verbessern kann. Durch die genaue Untersuchung und Analyse von Blickmustern mittels CPTs können spezifische Aufmerksamkeits- und Verarbeitungsunterschiede identifiziert werden. Während traditionelle ADHS-Tests stark auf Eltern- und Lehrer*innenfragebögen basieren, bietet der Einsatz von Eyetracking in CPTs eine Ergänzung zur ADHS-Diagnostik und ermöglicht eine objektivere, genauere und individuellere Diagnosestellung.

Fazit und Ausblick

Lesen ist eine fundamentale Kompetenz, die nicht nur den Zugang zu Wissen ermöglicht, sondern auch die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unterstützt. In einer zunehmend digitalisierten Welt sind Kinder und Jugendliche jedoch mit neuen Herausforderungen beim Lesen konfrontiert, da sie nicht nur gedruckte Texte, sondern auch digitale Inhalte konsumieren. In diesem Kontext ist es von entscheidender Bedeutung, Lesefähigkeiten frühzeitig zu fördern und individuell auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Eine innovative Methode zur Analyse und Förderung des Leseverhaltens ist die Eye-Tracking-Technologie. Diese ermöglicht eine präzise Untersuchung der Augenbewegungen während des Lesens und liefert wertvolle Einblicke in kognitive Prozesse. Durch die Erfassung von Fixationen, Sakkaden und Regressionen lässt sich das Leseverhalten detailliert beobachten, was insbesondere bei der Identifikation von Schwierigkeiten im Leseverständnis hilfreich ist. Eye-Tracking zeigt, wie Lesende Textstrukturen wahrnehmen, mit welchen Strategien sie Informationen verarbeiten und welche Herausforderungen sie bei komplexen Texten bewältigen müssen.

Die Technologie hat vielfältige Anwendungen in der Leseforschung und -förderung. Sie ermöglicht es, die Lesegeschwindigkeit, Textverständnis und individuelle Lesestrategien zu un-

tersuchen und so gezielte Fördermaßnahmen zu entwickeln. Ein wichtiger Aspekt ist die frühzeitige Diagnose von Lernrückständen oder Beeinträchtigungen, wie etwa Leseschwäche oder ADHS, die durch atypische Lesemuster erkennbar werden können. Eye-Tracking kann somit nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Praxis als wertvolles Werkzeug dienen, um die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern gezielt zu fördern.

Insgesamt zeigt sich, dass Eye-Tracking nicht nur als diagnostisches Instrument, sondern auch als Unterstützung in der praktischen Leseförderung von Bedeutung ist. Zukünftige Forschungen sollten sich darauf konzentrieren, wie Eye-Tracking in den schulischen Alltag integriert werden kann. Die Technologie hat das Potential, Diagnostik und Lesetraining weiter zu verbessern und abgestimmte Fördermaßnahmen zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- Benfatto, M., Seimyr, G. Ö., Ygge, J., Pansell, T., Rydberg, A., & Jacobsen, C. (2016). Screening for Dyslexia Using Eye Tracking during Reading. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0165508> [7.2.2025]
- Bertschi-Kaufmann, A., & Graber, T. (2019). *Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Hannover: Kallmeyer in Verb. Klett und Klett.
- BMBWF. Leseförderung-Literacy. Wien. Von Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/literacy.html> [21.1.2025]
- Bock, B., & Dresing, P. (2021). Multimodale Lesestrategien. Eine empirische Rekonstruktion auf Basis von Laut-Denk und Eye-Tracking-Daten. *Medien im Deutschunterricht*. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/906> [6.2.2025]
- Conrad, D., & Obermaier, G. (2024). Welche Strategien verwenden Schülerinnen und Schüler bei der Betrachtung von Geografieschulbuchseiten mit inhaltlich aufeinander bezogenen Text- und Bildkomponenten? . *Zeitschrift für Geografiedidaktik*. <https://zgd-journal.de/index.php/zgd/article/view/486/488didaktik> [11.2.2025]
- De Luca, M., Borrelli, M., Judica, A., Spinelli, D., & Zoccolotti, P. (2002). Reading words and pseudowords: An eye movement study of developmental dyslexia. . *Brain and Language* , 617-626. <https://zgd-journal.de/index.php/zgd/article/view/486/488didaktik> [11.2.2025]
- Dong Yun , L., Yunmi , S., Rae Woong, P., Sun-Mi, C., Sora, H., Changsoon, Y., . . . Seong-Ju, K. (2023). Use of eye tracking to improve the identification of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *scientific reports*. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-41654-9> [4.2.2025]
- Donmez, M. (2023). *The Use of Eye-Tracking Technology in Education*. Balıkesir, Turkey.
- Dostalova , N., & Plch, L. (2023). A scoping review of webcam eye tracking in learning and education . *Studia paedagogica* , 113-131. <https://doi.org/10.5817/SP2023-3-5> [10.2.2025]
- Eysel, U. (2007). Sehen und Augenbewegungen. In R. Schmidt, & F. Lang, *Physiologie des Menschen und Pathophysiologie* (S. 377-420). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Garbe, C. (2020). *Lesekompetenz fördern*. Ditzingen: Philipp Reclam jun.

- Gaudin, T. (2019). Augenbewegungen beim Lesen: Einführung in die psychologische Leseforschung. <https://doi.org/10.1006/brln.2001.2637> [20.1.2025]
- Grucza, S., & Hansen-Schirra, S. (2016). *Eye-tracking and Applied Linguistics*. Berlin: Language Science Press.
- Heinsen, S., & Scheier, C. (2003). Aufmerksamkeitsanalyse. In S. Heinsen, & P. Vogt, *Usability praktisch umsetzen: Handbuch für Software, Web, Mobile Devices und andere interaktive Produkte* (S. 154-169). München: Hanser.
- Holmquist, K., Nyström, M., & Andersson, R. (2011). *Eye tracking: a comprehensive guide to methods and measures*. Oxford: Oxford University Press.
- Kim, S., & Lombardino, L. J. (2016). Simple Sentence Reading and Specific Cognitive Functions in College Students with Dyslexia: An Eye-tracking Study. *Clinical Archives of Communication Disorders*, 48-61.
- Loffing, F., Neugebauer, J., Hagemann, N., & Schorer, J. (2017). *Eye-Tracking im Spitzensport - Validität, Grenzen und Möglichkeiten*. Hellenthal: Sportverlag Strauß.
- Nufer, G., & Ambacher, V. (2012). *Eye-Tracking als Instrument der Werbeerfolgskontrolle*. Hochschule Reutlingen. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/60472/1/720571928.pdf> [26.2.2025]
- Radach, R., Günther, T., & Huestegge, L. (2012). Blickbewegungen beim Lesen, Leseentwicklung und Legasthenie. *Lernen und Lernstörungen*, 185-204.
- Rakoczi, G. (2012). Eye Tracking in Forschung und Lehre. Möglichkeiten und Grenzen eines vielversprechenden Erkenntnismittels. In G. Csanyi, F. Reichl, & A. Steiner, *Digitale Medien- Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre* (S. 87-98). Münster: Waxmann.
- Sheperd, M. D., Selden, A., & Selden, J. (2009). *Difficulties First-year University Students Have in Reading Their Mathematix Text-books*. Tennessee Technological University: Technical Report. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518599.pdf> [4.2.2025]
- Tobii. (2025) <https://www.tobii.com> [10.1.2025]
- Wagner, R. K., & Lonigan, C. J. (2023). Early identificaton of children with dyslexia: Variables differently predict poor reading versus unexpected poor reading. *Reading Research Quarterly*, 188-202. <https://doi.org/10.1002/rrq.480> [23.1.2025]
- Weiland, K., Wiehe, L., & Wahl, M. (2020). Diagnostik im frühen Leseerwerb - Forschungsstand und Potential von Blickbewegungsanalysen beim Lesen. *Sprachtherapie aktuell: Forschung - Wissen - Transfer 1: Schwerpunktthema: Intensive Sprachtherapie*. http://sprachtherapie-aktuell.de/files/e2020-05_Weiland.pdf [11.2.2025]
- Weltgen, J. (2020). *Blicke durch die inklusive Brille - eine Eye-Tracking-Lesestudie*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Wolf, P., Sydow, S., Pieper, J., & Friedenber, S. (2020). Der Blick fürs Wesentliche. Eye-Tracking-Studie zu Lesestrategien von Rechnernetz-Grafiken. *MedienPädagogik*, 86-108. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2020.07.02.X> [10.2.2025]

Autorinnen

Marie-Christin Grobner, MEd., BEd.

Seit 2021 Hochschullehrgangsleitung für Freizeitpädagogik und Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, 2022-2024 stellvertretende Leitung der Praxisvolksschule der PH NÖ, davor seit 2012 als Volksschullehrerin tätig, seit 2022 Doktorandin der Pädagogik.

Kontakt: ma.grobner@ph-noe.ac.at

Astrid Wittmann, Mag., BEd.

Seit Herbst 2024 Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor Volksschullehrerin und Umweltpädagogin, Arbeitsschwerpunkt: Pädagogisch-praktische Studien, Naturwissenschaftsdidaktik.

Kontakt: astrid.wittmann@ph-noe.ac.at

Gertrud Weidinger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Vorlesen kommt vor (dem) Lesen

Vorlesen als Brücke von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a564>

Bereits lange vor Schuleintritt des Kindes wird die Grundlage für die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz gelegt. Neben dem Erwerb der mündlichen Ausdrucksfähigkeit, die Kinder in den ersten Lebensjahren durch kommunikative Prozesse vor allem in der Familie und in frühkindlichen Bildungseinrichtungen erlangen, spielt das Erzählen und Vorlesen von Geschichten eine wesentliche Rolle in der Sprachsozialisation des Kindes. Vorlesen als Brücke von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit, als Motivator zum selbstständigen Lesen und als Tor zur Welt der Literatur stellt hohe Anforderungen an die Lehrperson. Der vorliegende Artikel beschreibt die Relevanz des Vorlesens für den Sprach- und Literaturerwerb, bietet methodische Impulse zur praktischen Umsetzung und gibt Einblick in eine gelingende Vorlesepraxis während der Ausbildung zum/zur Primarstufenpädagog*in.

Vorlesen, Literarische Bildung, Primarstufe, Praxis

„Die nützlichsten Bücher sind die, die den Leser anregen, sie zu ergänzen.“
Voltaire, französischer Schriftsteller und Philosoph, 1694 – 1778

Schlüsselfunktion „Sprachliche Bildung und Lesen“

Die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen werden von jeher mit der Primarstufe in Verbindung gebracht. Gleichzeitig wird deren erfolgreiche Vermittlung von der Gesellschaft vorausgesetzt sowie gefordert. Auch in einer Bildungslandschaft, in der digitale Kompetenzen zunehmend an Bedeutung gewinnen, bleibt diese Forderung unumstritten.

Der neue Lehrplan der Primarstufe setzt im Bildungsbereich Deutsch neue Akzente. Als fächerübergreifendes Thema ist Sprachliche Bildung und Lesen als Schlüsselfunktion im Bildungsprozess fest verankert (BMBWF, 2023).

Die Ergebnisse internationaler Studien wie PIRLS zeigen, dass die Lesekompetenz der Schüler*innen an heimischen Schulen im Vergleich zu 2016 insgesamt leicht abgenommen hat. 20% der Proband*innen gelten als schwache Leser*innen, was angesichts von nur 7% an hervorragenden Leser*innen zu weiteren Maßnahmen aufruft (IQS, 2021).

Um diesem Bildungsauftrag gerecht zu werden, realisiert das Bundesministerium vielfältige Maßnahmen, von denen drei hier näher beschrieben werden:

- Mit IKM^{plus} Lesen steht den Pädagog*innen ein Instrument zur Überprüfung der Lesekompetenzen der eigenen Klasse sowie zahlreiches Übungsmaterial zur Verfügung (IKM^{plus}).
- Die Verleihung des Lesegütesiegels „Lesen. Deine Superkraft“ wurde zu Beginn des Schuljahres 2024/25 ins Leben gerufen. Mit dieser Initiative setzt das Bundesministerium ein wertschätzendes Zeichen für die Bedeutung der Lesevermittlung. Bundesweit können sich alle Volksschulen an der Aktion beteiligen (BMBWF, 2024). Als Lesevorbilder fungieren neben den Lehrpersonen oftmals Autor*innen. Sie kommen in die Schule und lesen aus ihren eigenen Büchern vor. Für die Schulleitung sind genannte Maßnahmen geeignete Anlässe, die Lesekultur in der Schule zu befördern und zu unterstützen. Oft sind es die Schulleiter*innen, die Initiativen setzen und das gesamte Team einer Bildungseinrichtung motivieren, Schwerpunkte im Bereich Lesen zu setzen. An ihnen liegt es, Kolleg*innen geeignete Fortbildungen zu ermöglichen, über Angebote zu informieren, organisatorische Maßnahmen zu ergreifen und die erfolgreiche Arbeit des Lehrpersonals und der Schüler*innen in der Öffentlichkeit publik zu machen.

Folgende kriterienbasierte Auflistung zeigt beispielhaft, dass vielfältige Vorleseaktionen zum Erlangen des Gütesiegels beitragen und befürwortet werden:

- Sind Vorlesezeiten (auch Hörbücher) fixer Bestandteil im Schulalltag?
- Finden an der Schule Autor*innenlesungen statt?
- Lädt die Schule bekannte Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens (z.B. Lesebotschafter*innen) und/oder Personen aus dem Lebensumfeld der Kinder als Lesevorbilder ein?
- Ist die vorgelesene Literatur der eingeladenen Lesevorbilder in der Schulbibliothek verfügbar?

Der Slogan „Lesen. Deine Superkraft“ signalisiert Kindern und Jugendlichen in „ihrer“ Sprache, welche Wertigkeit Lesen hat und wie unerlässlich es für ein selbstbestimmtes Leben ist. Lesen begleitet uns überall. Fehlende Lesekompetenzen gehen mit großen Einschränkungen im täglichen Leben einher (BMBWF, 2024).

- Mit der Initiative „Österreichischer Vorlesetag“, den das Echo Medienhaus gemeinsam mit dem Bundesministerium 2018 ins Leben gerufen hat, soll die Bedeutung des Lesens auch in der Öffentlichkeit gestärkt werden. Das Motto lautet: „Lesen kann man überall. Vorlesen auch.“ In den letzten beiden Jahren wurden rund 10.000 Beiträge registriert, eine Zahl, welche die Beliebtheit derartiger Aktionen unterstreicht (BMBWF, 2025).

Über die Bedeutung des Vorlesens

Lesen und Vorlesen sind die Basis von Bildung und damit eine wichtige Kulturtechnik. Kinder, denen oft vorgelesen wird, sind aufnahmefähiger und konzentrierter. Dabei spielt es keine Rolle, woher sie kommen und welchen Bildungshintergrund ihre Eltern haben. Vorlesen ist somit ein echter Startvorteil, regt die Fantasie an und macht Freude (Hurrelmann, 2005).

Studien belegen, dass Vorlesen zu den einflussreichsten Faktoren gehört, die Literalität ausbilden und Kinder sowohl sprachlich als auch sozial fördern. Es gilt als wichtige Literacy-Erfahrung in der frühen Kindheit (Karacabey, 2021).

Die Lesesozialisation eines Kindes beginnt in der Familie und findet seine Fortsetzung im vorschulischen Bereich sowie in der Primarstufe. Was und wie viel an Förderung und Unterstützung in der Zeit vor der Einschulung des Kindes passiert, hängt vom jeweiligen sozialen Umfeld ab.

Die primäre Spracherfahrung bestimmt die Mündlichkeit, die das Kind gleichsam ohne Unterstützung erwirbt und die sich auf Sprechen und Hören in Handlungszusammenhängen bezieht. Im Gegensatz dazu stellt die Schriftsprache andere Ansprüche. Sie ist auf abstrakte Zeichen fixiert. Wer liest, muss die Bedeutung aus seinem Wissen konstruieren. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Vorlesen eine Wiedergewinnung der mündlichen Kommunikation und eine Brücke in die Literalität ist (Hurrelmann, 2005).

Warum die Lesesozialisationsforschung so großes Interesse am Vorlesen hat, fasst Hurrelmann (2005) unter drei Gesichtspunkten zusammen:

- Vorlesen schafft signifikante soziale Situationen für die Aneignung der literalen Kultur.
- Vorlesen ist eine Brücke in die Schriftkultur hinein.
- Vorlesen ist ein Indikator für ein milieuspezifisch ungleiches kulturelles Startkapital (Hurrelmann, 2005).

Der Vorlesemonitor, eine jährliche Studie zum Vorleseverhalten in Familien mit 1 bis 8-jährigen Kindern, initiiert von *Stiftung Lesen*, *Deutsche Bahn Stiftung* und *Die Zeit*, erhebt jährlich Basiswerte zum Vorlesen.¹

Aus den Resultaten der Befragung, die sich ausschließlich an Eltern richtet, wird klar, wie wichtig der Beitrag der Lehrpersonen an Schulen für die Chancengleichheit und die Ausbildungsfähigkeit der Kinder ist.

Die Studie kommt u.a. zu folgenden Ergebnissen:

- 32,3 Prozent der 1- bis 8-jährigen Kinder wird in der Familie selten oder nie vorgelesen.
- Vor allem Eltern mit formal niedriger Bildung lesen selten oder nie vor.
- Eltern, denen früher selbst vorgelesen wurde, lesen ihren eigenen Kindern häufiger vor.

- Eigene Vorleseerfahrung erhöht bei formal niedrig gebildeten Eltern deutlich die Wahrscheinlichkeit, dass sie selbst vorlesen 1.

Der Erstleseunterricht als entscheidender Wegbereiter

Die Einsicht, dass mit Buchstaben etwas vermittelt wird, kann als die erste Ebene des Lesens bezeichnet werden. Es ist jene Einsicht in die Zeichenhaftigkeit von Schrift, die Kinder im Vorschulalter durch Imitation des Vorlesens eines Kinderbuches dokumentieren. Sie sprechen Textpassagen, die ihnen durch mehrfaches Vorlesen des Buches bekannt sind, aus dem Gedächtnis nach, obwohl sie noch nicht über die tatsächlich erforderlichen Lesekompetenzen verfügen. Konsequentes Vorlesen unterstützt somit die Erkenntnis, dass die schwarzen Zeichen eine Geschichte erzählen und Bedeutung haben.

Kinder, die Erfahrungen mit Vorlesesituationen haben, erwerben eine Vertrautheit mit Sprache und entwickeln damit ein Bewusstsein für deren formalen Aspekt. Im Vorfeld des eigentlichen Lesenlernens geht es nicht um Lesetechnik, sondern darum, vielfältige Schrifterfahrungen zu vermitteln (Pompe, Spinner & Ossner, 2020).

Zum Schuleintritt ist die Neugierde auf das Lesen und Schreibenlernen meist groß. Wenn der Anfangsleseunterricht ausschließlich auf die Vermittlung von Lesestrategien abzielt, münden diese Erwartungen jedoch nicht selten in Enttäuschung. Gerade Kinder, von denen das Zusammenlauten der ersten Buchstaben nur mit Mühe bewältigt werden kann, stehen durch undifferenzierte Leseanforderungen vor Aufgaben, die sie kaum bewältigen können. Auch die Erwartungshaltung der Eltern ist in Bezug auf den Leseerwerb oft eine sehr hohe, wodurch sich Kinder sowohl in der häuslichen als auch in der schulischen Lernbegleitung starkem Druck ausgesetzt fühlen. Dieses Anspruchsdenken hemmt die bisher freudvolle Begegnung mit Geschichten und bewirkt eine ablehnende Haltung der Kinder.

Unter diesem Aspekt spielt die Annäherung an literarische Texte durch Vorlesen erneut eine entscheidende Rolle. Es ermöglicht dem Kind, frei von Ansprüchen anderer, Erfahrungen mit anregenden Geschichten zu machen (Pompe, Spinner & Ossner, 2020).

Ritter spricht von einer Entlastung vom eigenständigen Entschlüsseln der Schriftzeichen. Die Verlagerung der Konzentration auf die Wahrnehmung der literarischen Sprachformen unterstützt maßgeblich das Textverständnis. Zudem erzeugen interaktive Momente zusätzlich Intensität und betten das Vorlesen in soziale Situationen ein (Ritter, 2020).

Vorlesen sollte so lange praktiziert werden, wie es von den Kindern gewünscht wird. Regelmäßige Vorlesezeiten können bis weit in die Sekundarstufe I Impulse für eine positive Lesentwicklung bieten. Darüber hinaus erhalten die Schüler*innen Leseanregungen, die sich auch positiv auf den privaten Lesekonsum auswirken können (Pompe, Spinner & Ossner, 2020).

Vorlesen will gelernt sein

Sein Publikum zu erreichen, es mit begleitender Mimik und Gestik zu fesseln und gleichzeitig mit den Zuhörenden in Interaktion zu treten, ist eine Kunst, die nicht jedem in die Wiege gelegt wurde, eine Kunst, die – wie das Lesen selbst – geübt sein will. Vorlesen beruht auf Techniken, die erlernt und weiterentwickelt werden können.

Wie vorgelesen wird, beeinflusst in hohem Maße die Rezeption des Textes. Geschulte Vorlesende verfügen über Erfahrung und technisches Know-How und können Schüler*innen motivieren zuzuhören und später selbst Texte lesend zu erschließen (Kreuz, 2016).

Um den Anforderungen von text- und situationsangemessenem Vorlesen gerecht zu werden, ist die Kenntnis über den Gehalt des Textes unabdingbare Voraussetzung und ein sicheres Fundament für einen gelingenden Vorleseprozess. Dabei geht es nicht nur um die prosodische Gestaltung des Textes oder um Stimmmodulation, sondern um die Fähigkeit, eine Haltung gegenüber den Personen und Handlungen aus der Geschichte einzunehmen, ihre Emotionen zu verdeutlichen und eigene Vorstellungen zu einem Text aufzubauen. Erst, wenn einzelne Figuren und Ereignisse vor dem inneren Auge entstehen und mit Eigenschaften ausgestattet werden, kann man das auch mit der Stimme transportieren. Gutes Vorlesen passiert daher im „kreativen und emotionalen Kopf“ (Kreuz, 2016).

Es liegt in der Kompetenz der Vortragenden, Kindern intensive Vorlesemomente zu beschreiben. Unter dieser Prämisse wird an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich Studierenden Gelegenheit geboten, sich beim Vorlesen auszuprobieren.

Gute Vorbereitung erleichtert die Durchführung des Vorleseaktes. Das Feedback der Studienkolleg*innen beschreibt die Eindrücke der Zuhörenden unmittelbar, regt die Auseinandersetzung mit dem Lesebeitrag an und animiert zu Diskussionen.

Noch stärkere Aussagekraft haben Bild- und Tonaufnahmen, die Studierende als geeignete Instrumente zur Selbstreflexion und Analyse der eigenen Darbietung einschätzen. Ob die Aufnahmen im Plenum analysiert werden oder ob die Studierenden die Videoanalyse nicht coram publico, sondern für sich allein durchführen wollen, entscheiden sie selbst.

Das Vorlese-Training erfolgt im Seminarraum, gut vorbereitet, vor bekanntem und geduldigem Publikum, störungsfrei und „just to try out“. Trotz der Tatsache, dass diese Übungen nicht auf Perfektion oder Leistung ausgerichtet sind, berichten Studierende von merklicher Nervosität ob des ungewohnten Szenarios. Ein Grund mehr, warum vor der Realisierung eines Vorleseeittings im Klassenzimmer der Seminarraum als Spielwiese und Aktionsraum genutzt werden soll.



Abbildung 1: Studierende beim Vorlesetraining | Foto: Weidinger



Abbildung 2: „Welches Buch wähle ich aus?“ | Foto: Weidinger



Abbildung 3: Studierende beim Vorlesen in der VSKL | Foto: Weidinger

„Üben, praxisbezogene Erfahrungen sammeln, reflektieren“ ist eine bewährte Methode, um Studierende auf die Rolle des/der Primarstufenpädagog*in vorzubereiten.

Es liegt am Geschick sowie auch in der Verantwortung der Lehrer*innen, bei ihren Schüler*innen durch regelmäßiges Vorlesen Begeisterung und Neugierde für Kinderliteratur zu wecken und damit die Lesekompetenzen der Kinder positiv zu beeinflussen.

Fazit

Leserziehung beginnt lange, bevor Kinder Buchstaben entziffern oder schreiben können, und zwar dann, wenn ihnen vorgelesen wird. Den ersten Eindruck, was sich in einem Buch verbirgt, bekommen Kinder durch das Vorlesen. Der uneingeschränkte Zugang zu Medien und die Vorbildwirkung der Eltern sowie der Lehrpersonen begünstigen die Lesemotivation und führen Kinder zu einer stabilen Lesehaltung.

In der Schule gehört das Vorlesen zwar zum Unterrichtsalltag, meist handelt es sich jedoch um Übungen zur Leseflüssigkeit, ohne dass der prosodiebezogenen Gestaltung besondere Beachtung beigemessen wird (Littwin, 2014).

Sowohl in der Forschung als auch in der Praxis gilt das Vorlesen als ein Prozess, der das Kind in seiner sprachlichen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung stärkt. Der Vorlesemonitor, die größte Vorlesestudie im deutschsprachigen Raum, macht seit 2007 mit dem Bundesweiten Vorlesetag auf die Wichtigkeit des Vorlesens für den Bildungserwerb aufmerksam.¹

Ebenso hat Teach for Austria, Organisation und Netzwerk für Bildungsfairness, 2023 die Initiative „Lesen für die Zukunft“ ins Leben gerufen, um auf die weitreichenden Folgen für

den Spracherwerb der Kinder bei fehlenden Vorleseerlebnissen hinzuweisen. (Teach for Austria, 2025).

Aufgabe der Pädagog*innen ist es, dem Vorlesen jenen Stellenwert zu geben, den wissenschaftliche Erkenntnisse postulieren. Die Anforderungen an vorlesende Lehrpersonen sind dabei nicht zu unterschätzen, aber es lohnt sich für die Schüler*innen, wenn sich ihre Lehrer*innen mit den Techniken des gestaltenden Vorlesens auseinandersetzen und eine reichhaltige Leseumgebung schaffen, die die Lesemotivation der Kinder begünstigt und deren Leselust weckt.

Literaturverzeichnis

BMBWF. (2024). Bundesweites Lesegütesiegel – „Lesen. Deine Superkraft“ Kriterienkatalog für Volksschulen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/zrp/lesen/leseguetesiegel.html> [10.5.2025]

BMBWF. (2025). Österreichischer Vorlesetag. Wien. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/zrp/lesen/vorlesetag.html> [10.5.2025]

BMBWF. (2023). Pädagogik-Paket. Wien. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu.html> [16.5.2025]

Hurrelmann, B. (2005). Vorlesen – warum eigentlich? *leseforum.ch*. S. 1–12. <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/62/Vorlesen-warum-eigentlich-Ein-Blick-auf-die-fruehe.pdf> [12.5.2025]

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im Österreichischen Schulwesen (IQS). (2021). Onlineplattform der iKM^{PLUS}. <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus/onlineplattform-ikm-plus> [19.5.2025]

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im Österreichischen Schulwesen (IQS). (2021). PIRLS 2021. <https://www.iqs.gv.at/pirls-2021> [14.5.2025]

Karacabey, S. (2021). Vorlesen als Impuls zur Leseförderung in der sprachlichen und kulturellen Bildung. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 9(2), 715–729. <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030796> [11.05.2025]

Kreuz, J. (2016). Sinngestaltendes Vorlesen in der Schule. *leseforum.ch*. S. 2–14. https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2016_1_kreuz.pdf [13.5.2025]

Littwin, G. (2018). Auf dem Weg zu einer Didaktik des Vorlesens. *Leseräume*. <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2019/02/lr-2018-2-Littwin.pdf> [18.5.2025]

Pompe, A., Spinner, K. & Ossner, J. (2020). *Deutschdidaktik Grundschule* (3.Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Ritter, M. (2020): Förderung der Lesekompetenz im Deutschunterricht. Systematische Überlegungen und praktische Beispiele. In: U. Hecker, M. Lassek & J. Ramseger, KINDER LERNEN ZUKUNFT. Anforderungen und tragfähige Grundlagen. Frankfurt/Main: Grundschulverband, S. 78–87.

Teach for Austria. (2025). Wir lesen für die Zukunft. Wie Vorlesen Kindern eine Stimme gibt.
<https://www.teachforaustria.at/initiativen/lesen-fuer-die-zukunft> [30.5.2025]

Anmerkungen

¹Stiftung Lesen. (2024). Vorlesen schafft Zukunft. Repräsentative Befragung zum Vorleseverhalten von Familien.
https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlestudie/Stiftung_Lesen_Vorlesemonitor2024.pdf
[12.5.2025]

Autorin

Gertrud Weidinger, MA, VOL. Dipl. Päd.

Seit Herbst 2022 Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor Volksschullehrerin, Lehrende in der Lehrer*innenfortbildung. Arbeitsschwerpunkt: Pädagogisch-praktische Studien, Deutschdidaktik.

Kontakt: gertrud.weidinger@ph-noe.ac.at

Siegfried Arnz

ehem. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin

Stephan Gerhard Huber

Johannes Kepler Universität Linz, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Jana Marth

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, Außenstelle Neukölln

Larissa Lusnig

Johannes Kepler Universität Linz, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

100 % – Alle Kinder lernen lesen – Teil 1

Ein lernendes Netzwerk, das Vorhaben für größtmöglichen Erfolg schnell umsetzt und anpasst

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a561>

Aktuell erreichen ein Viertel der auf Grundlage der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU getesteten Schüler*innen nicht den international definierten Mindeststandard (Kompetenzstufe III)¹ – mitunter mit verheerenden Konsequenzen für ihr Leben, unsere Demokratie und die Volkswirtschaft. Dabei ließe sich dieses Problem nachweisbar lösen. Gute Praxis im In- und Ausland zeigt Wege auf, wie schulische Bildung so gestaltet werden kann, dass alle Kinder am Ende ihrer Grundschulzeit verlässlich lesen können. Nachfolgender Beitrag geht auf den aktuellen Forschungsstand zur Lesekompetenz und -förderung ein und beschreibt mit dem Netzwerk 100%-Schulen eine aktuelle bundesdeutsche Initiative zur Leseförderung in ihrer Zielsetzung, Prozessarchitektur und aktuellen Entwicklung. Die Teile 2 und 3 der Beitragsreihe stellen exemplarisch regionale Initiativen in Berlin und Hamburg vor.

Leseförderung, Netzwerk, Lesekompetenz, 100%-Schulen

1. Forschungsstand zur Lesekompetenz und -förderung

1.1 Lesekompetenz

Die Ergebnisse der IGLU 2021-Studie zeigen, dass die Lesekompetenz von Viertklässler*innen in Deutschland im internationalen Vergleich rückläufig ist. Im Jahr 2021 erreichten 25 Prozent der getesteten Schülerinnen und Schüler nicht den international definierten Mindeststandard (Kompetenzstufe III), was als deutliches Warnsignal für langfristige Bildungsbenachteiligung gilt. Zugleich nimmt die Heterogenität im Klassenzimmer weiter zu: Die Spannweite zwischen besonders leistungsstarken und besonders schwachen Leser*innen hat sich seit 2006 deutlich vergrößert. In einigen Bundesländern und in sogenannten Brennpunktregionen (oder: sozioökonomisch benachteiligte Regionen) ist der Anteil dieser Schüler*innen bedeutend höher.

Die Ergebnisse der IGLU 2021-Studie zeigen zudem klare Unterschiede im Leseerfolg abhängig von Geschlecht und Herkunft. So erreichen Jungen im Durchschnitt niedrigere Werte als Mädchen, was unter anderem auf eine geringere Lesemotivation und ein schwächer ausgeprägtes Leseselbstkonzept zurückgeführt wird. Gleichzeitig haben Kinder mit Zuwanderungshintergrund ein signifikant höheres Risiko, die Mindeststandards nicht zu erreichen – insbesondere dann, wenn zu Hause selten oder gar nicht Deutsch gesprochen wird (Ludewig et al., 2023). In diesen Fällen ist gezielte sprachliche Förderung entscheidend.

1.2 Leseförderung

Diese Entwicklung erschwert es nicht nur Lehrkräften, geeignete Lesematerialien für alle Kinder auszuwählen, sondern verdeutlicht vor allem die Notwendigkeit einer stärker individualisierten Leseförderung (Ludewig et al., 2023; McElvany et al., 2022).

Kinder mit geringer Lesekompetenz – insbesondere auf den Kompetenzstufen I und II – benötigen vor allem Unterstützung in der Dekodierung, beim Aufbau von Wortschatz und Satzverständnis sowie bei der Entwicklung von Leseflüssigkeit (Ludewig et al., 2023). Ihre Förderung sollte individualisiert und idealerweise in ein ganzheitliches Schulkonzept eingebettet sein, das sowohl im Unterricht als auch im schulischen Ganztag gezielte Lesefördermaßnahmen integriert.

Aber auch die Sprach-Förderung im Kindergarten muss stärker in den Blick genommen werden. Denn Kinder, die bei Eintritt in den Kindergarten über fortgeschrittene mündliche Sprachkenntnisse verfügen, werden mit größerer Wahrscheinlichkeit zu guten Leser*innen, während Kinder mit unterentwickelten Sprachkenntnissen Schwierigkeiten beim Verstehen haben, selbst wenn sie Wörter entziffern können (Costantino-Lane, 2020).

Wirksame Leseförderprogramme vereinen idealerweise mehrere Komponenten: Maßnahmen, die sowohl die basalen Lesefertigkeiten als auch das tiefere Textverstehen ansprechen, erzielen besonders gute Ergebnisse. Zusätzlich erhöhen systematisch durchgeführte und

strukturierte Programme (z. B. mit manualgestütztem Vorgehen) die Wirksamkeit der Förderung, vor allem wenn diese durch kontinuierliche Lernverlaufsdagnostik individuell angepasst werden. Als besonders nachhaltig erweist sich darüber hinaus eine fächerübergreifende Verankerung von Leseförderung, die über den Deutschunterricht hinausgeht (Ludewig et al., 2023; McElvany et al., 2022).

Lesefreude und -motivation sind ein wichtiger Schlüsselfaktor für den Erwerb und die Weiterentwicklung von Lesekompetenz. Guthrie und Wigfield (2000) fanden, dass verschiedene Aspekte der internen Lesemotivation wie Interesse, wahrgenommene Kontrolle und Selbstwirksamkeit eng mit Leseverständnis und -entwicklung zusammenhängen, wobei insbesondere hohes Interesse das Textverständnis und die Lesekompetenz fördert. Ihre Studie zeigte zudem, dass Motivation, wie sie in Interviews beobachtet wurde, das Wachstum des Leseverständnisses vorhersagt, während selbstberichtete Motivation diese Entwicklung nicht signifikant beeinflusste. Liu et al. (2019) untersuchten den Einfluss elterlicher Ermutigung auf die Lesemotivation und fanden heraus, dass ein positives Lese-Selbstkonzept diese Beziehung vermittelt. Zudem moderiert das Geschlecht der Kinder den Effekt: Mädchen profitieren stärker von elterlicher Unterstützung. Diese Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutung schulischer Elternarbeit – etwa durch Beratung, Lesepatenschaften oder gemeinsame Leseaktionen – für die Lesemotivation der Kinder.

Auch kognitive Lesestrategien wie das Zusammenfassen können das Textverständnis erheblich verbessern (Ruiz de Zarobe & Zenotz 2018). Tiruneh (2014) führte eine quasi-experimentelle Studie durch und zeigte, dass expliziter Unterricht zu Lesestrategien die Leseverständnisleistungen von Achtklässler*innen signifikant verbessert, verglichen mit traditionellem Leseunterricht. Schüler*innen, die explizite Strategien erlernten, zeigten zudem über den Verlauf der zehn Unterrichtseinheiten hinweg eine kontinuierliche Steigerung ihrer Leseverständnisfähigkeiten.

Hatcher et al. (2006) wiesen nach, dass die Kombination von phonologischer Bewusstheitsförderung und verstehensorientierter Leseförderung bei Kindern mit Leseschwächen besonders effektiv ist. Gerade schwache Leser*innen profitieren von Programmen, die Dekodierungs- und Verstehensfähigkeiten gleichzeitig fördern. Suggate (2010) zeigte in einer Meta-Metaanalyse, dass frühe Leseförderung (zwischen der ersten und vierten Klasse) langfristig bessere Effekte erzielt als spätere Interventionen. Der nachhaltigste Kompetenzzuwachs entsteht, wenn frühzeitig sowohl Leseflüssigkeit als auch Textverständnis trainiert werden.

Whitney und Ackerman (2023) schließlich untersuchten die Auswirkungen eines digitalen Leseflüchtigkeitsprogramms auf Grundschüler*innen mit erheblichen Leseschwierigkeiten. Ihre Studie zeigt, dass die Intervention die mündliche Leseflüssigkeit der Teilnehmer*innen sowohl bei Programminhalten als auch bei altersgerechten Lesepassagen signifikant verbesserte. Das Programm integrierte evidenzbasierte Methoden wie wiederholtes Lesen, sofortige Fehlerkorrektur und Fortschrittsverfolgung, was die Effektivität der Intervention erhöhte.

2. Das Netzwerk 100%-Schulen

Die Frage, was geschehen muss, damit alle Kinder am Ende ihrer Schulzeit gut lesen können, und welche Veränderungen nötig sind, um Schulen in die Lage zu versetzen, dieses Ziel zu erreichen, wurde auch während der **Weimarer Gespräche für eine Transformation des Schulsystems**² im Sommer 2023 intensiv besprochen. Die hier vorliegende Initiative für das noch im Aufbau befindliche Netzwerk „100% Schulen“ basiert auf den Ergebnissen dieser Tagung.

Zentralen Stellenwert für dem Erfolg des Netzwerks hat dabei, nachgewiesene erfolgreiche regionale, nationale und internationale Praktiken zur Steigerung der Leseleistung zu berücksichtigen, zu prüfen und ggf. zu implementieren.

2.1 Zielsetzung

Ziel des Vorhabens „100%-Schulen“ ist zunächst der Aufbau eines Netzwerks aus Grundschulen, die sich dem Ziel verpflichten, dass ALLE ihre Schüler*innen am Ende der Grundschulzeit lesen können. Das Netzwerk konzentriert sich auf die Unterstützung der Schulen (und Organisationen) bei der Entwicklung konkreter Wege zu diesem Ziel.

Die beteiligten Schulen wollen sicherstellen, dass alle Schüler*innen am Ende der Grundschule lesen können. Viele Schulen verfolgen dabei ein Gesamtkonzept, das alle sprachlichen und mathematischen Basiskompetenzen adressiert – ohne Vernachlässigung der Bedeutung anderer grundlegender Voraussetzungen guter Schulen, wie Selbstwirksamkeitserfahrungen, Partizipation und Wohlfühlen für das Lernen der Kinder.

Ein besonderer Fokus im Netzwerk wird auf einer datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung liegen. Dabei geht es um die Förderung einer datenbasierten Arbeitsweise mit regelmäßigen, digitalen, kurzen und durch sofortige Auswertung und Anbindung an Unterricht alltagstauglichen Lernstandserhebungen, um auch bisherige Maßnahmen zu hinterfragen, ggf. zu ändern oder weiterzuentwickeln.

Bedeutsam sind zudem die Einbindung und Verknüpfung von Ressourcen in den Schulen bzw. in deren unmittelbarer Umgebung. Dazu gehören das Aufspüren außerschulischer Lernorte und die Aufwertung ganztägiger Bildung durch Berücksichtigung der Kompetenzen der Jugendhilfe, von Vereinen und weiteren Akteuren im schulischen Umfeld, um diese an die Bedarfe der Schüler*innen und ihrer Familien anzuschließen.

2.2 Gelingensbedingungen

Die Initiativgruppe hat sich auf folgende Grundsätze und inhaltlichen Schwerpunkte für die Arbeit des Netzwerks verständigt:

Das Netzwerk richtet sich vorrangig an Grundschulen – die Beteiligung weiterführender Schulen ist möglich.

Die Einzelschule prüft die Anschlussfähigkeit bereits laufender Schulentwicklungsprogramme an die Ziele des Netzwerks der 100%-Schulen und entscheidet ggf. eigenständig über ihre Beteiligung an dem Netzwerk. Sie entscheidet zudem eigenständig, welche Maßnahmen und Ansätze sie erprobt, implementiert und evaluiert.

Die teilnehmenden Schulen werden auf der Netzwerkseite veröffentlicht, um deren Vernetzung zu fördern.

Das Netzwerk stellt sicher, dass seine Angebote langfristig und kontinuierlich zur Verfügung stehen, dabei werden auch Vorschläge von Netzwerkmitgliedern ggf. in das Maßnahmenportfolio aufgenommen.

Das Netzwerk hat die Bildung einer Gemeinschaft im Blick, die den Schwerpunkt auf die Förderung und Optimierung der Kommunikation zwischen den Netzwerkmitgliedern legt.

Das Netzwerk hat sich auf folgende inhaltliche Leitlinien verständigt:

- *Diagnostik*: Einführung bzw. Weiterentwicklung datengestützter diagnostischer Ansätze zur Erfassung der Lesekompetenz und zu ihrer kontinuierlichen Verbesserung.
- *Datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung*: Etablierung von Prozessen und Strukturen zur datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel der nachhaltigen Verbesserung der Leseleistungen.
- *Erfahrungsaustausch und Netzwerken*: Schulen teilen Daten und Erfahrungen innerhalb des Netzwerks.
- *Verantwortungsgemeinschaft*: Schulen unterstützen sich gegenseitig und erhalten bei Bedarf Unterstützung von schulexternen Partnern.
- *Flexibilität in der Ressourcennutzung*: Anpassung der Unterrichtsstruktur zur Schaffung zusätzlicher individualisierter Lernzeit sowie der fächerübergreifenden Integration von Leseförderung.
- *Kooperationen mit gemeinnützigen Organisationen*: Auf- und Ausbau von Partnerschaften mit außerschulischen Akteuren, soweit das der Zielsetzung dient.
- *Einbindung digitaler Konzepte*: Nutzung digitaler Plattformen, die Leseförderung anhand von Lernstandserhebungen individualisiert und für Kleingruppen mit wenig Personaleinsatz ermöglichen.
- *Adaption internationaler Best Practices*: Erprobung und Anpassung erfolgreicher Praktiken aus dem In- und Ausland.
- *Reflexion und Feedback*: Nutzung von Reflexionsangeboten und Feedbackmethoden zur Optimierung von Prozessen.
- *Commitment*: Förderung von Engagement und Motivation.

2.3 Aktuelle Entwicklungen und nächste Schritte

Inzwischen nimmt die Initiative Fahrt auf: Erste konkrete Schritte sind im laufenden Schuljahr 2024/25 in Berlin Neukölln und Hamburg erfolgt. Dazu berichten Jana Marth, Schulrätin in Berlin-Neukölln sowie Stephan Krösser und Paul Richter, Schulaufsichtsteam im Hamburger

Bezirk Wandsbek, in zwei separaten Praxisbeiträgen in dieser Ausgabe (Teile 2 und 3 dieser Reihe).

Auch die finanzielle und organisatorische Entwicklung des Vorhabens konnte inzwischen weiter gefestigt werden. Nach der Zusage der Robert Bosch Stiftung, der Beisheim Stiftung sowie der Crespo Foundation zur Finanzierung konnte die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) als Träger eines Fachbüros gewonnen werden, das orientiert an der beschriebenen Idee entsteht. Das Fachbüro 100-Prozent-Schulen begleitet Cluster aus mindestens fünf Grundschulen und einzelnen weiterführenden Schulen bedarfsorientiert. Die Schulen verständigen sich auf die Bearbeitung einer Basiskompetenz, vorrangig auf das Lesen. Alle 100% Schulcluster erhalten bedarfsgerecht unterstützende Angebote:

- Begleitung der regionalen Cluster, z.B. durch die Moderation der Clustertreffen
- Bereitstellung flexibler Formate zur Analyse der Ausgangssituation und der Bedarfe in den Clusterschulen
- Bedarfsorientierte einzelschulbezogene Schulentwicklungsberatung
- Identifizierung und Begleitung der Anwendung geeigneter Instrumente zur Diagnostik im Lernverlauf, inklusive Qualifizierung zur Erfassung, Interpretation und Nutzung von unterschiedlichen Daten
- Identifizierung von erprobten Ansätzen der adaptiven Förderung einzelner Basiskompetenzen, inklusive technischer Möglichkeiten, eingebettet in ganzheitliche Prinzipien und Beispiele des adaptiven Lehrens und Lernens
- Einbindung und Begleitung von Schulaufsicht und kommunalen Akteuren (z. B. Schulträger/Schulerhalter, Bildungsbüro oder Jugendamt) in die Clusterarbeit. Ziel ist es dabei, eigene Beiträge bei der Förderung der Basiskompetenzen der Kinder zu klären.

In der gemeinsamen Arbeit mit den Clustern werden Angebote angepasst, erweitert und neue Formate entwickelt. Aktuelle Informationen werden in Kürze unter www.100-prozent-schulen.de zu finden sein.

2.4 Mögliche Maßnahmen und Formate³ im Netzwerk

Adaption bewährter Best Practice: Das Netzwerk erprobt bewährte regionale, nationale und internationale Best Practice in der Leseförderung und passt diese an die lokalen Gegebenheiten an, um die Effektivität der Maßnahmen zu erhöhen.

Datenbasiertes Arbeiten: Das Netzwerk stellt datengestützte Ansätze vor, welche eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Unterrichts zur Steigerung der Lesekompetenz an den Schulen unterstützen.

Datensammlung: Das Netzwerk unterstützt Netzwerkmitglieder, welche Tools für die langfristige Datenerfassung der Leseentwicklung eines Kindes über die Bildungslaufbahn hinweg entwerfen.

Diagnoseinstrumente: Das Netzwerk stellt Schulen adaptive Diagnoseinstrumente vor, die den individuellen Lernstand der Schüler*innen ermitteln und ein langfristiges Tracking der Kompetenzentwicklung ermöglichen.

Digitale Konzepte: Das Netzwerk fördert die Nutzung digitaler Plattformen, die eine individualisierte Leseförderung ermöglichen und die Umsetzung in Kleingruppen mit geringem Personaleinsatz erleichtern.

Digitale Plattform: Das Netzwerk stellt einen digitalen Pool mit bewährten Methoden, Apps und Instrumenten zur Leseförderung zur Verfügung.

Kooperationen mit gemeinnützigen Organisationen: Das Netzwerk baut Partnerschaften mit außerschulischen Akteuren auf oder erweitert bestehende Kooperationen, um die Ziele der Leseförderung zu unterstützen.

Erfahrungsaustausch: Innerhalb des Netzwerks teilen die Schulen Daten und Erfahrungen zur Leseförderung, um voneinander zu lernen, z.B. durch eine strukturierte Methodik (Fallberatung o. Ä.).

Lesebegleitung: Das Netzwerk organisiert die Vermittlung von Mentor*innen oder Freiwilligen, die Schüler*innen in ihrer Lesekompetenz begleiten und fördern.

Lesebotschafter*innen: Das Netzwerk etabliert ein Lesebotschafter*innen-Programm, bei dem engagierte Schüler*innen oder externe Akteur*innen die Leseförderung unterstützen und aktiv vorantreiben.

Peer Review: Das Netzwerk initiiert ein Peer-Review-Programm, bei welchem Netzwerkschulen sich zu einer selbst gestellten Frage vom Peer-Team evaluieren lassen.

Positive Botschaften: Die Netzwerkschulen veröffentlichen Erfolgserlebnisse rund um das Thema Lesen.

Reflexion von Basiskompetenzen: Das Netzwerk verbreitet über die Plattform und andere Formate Instrumente, mit denen Schüler*innen gezielt ihre Basiskompetenzen im Lesen reflektieren können.

Schulbesuche: Das Netzwerk koordiniert gegenseitige Schulbesuche, bei denen Erfahrungen ausgetauscht und erfolgreiche Maßnahmen zur Leseförderung beobachtet werden können.

Schulleitungs-Austausch: Das Netzwerk organisiert regelmäßige Austauschformate für Schulleitungen, um Best Practices zur Leseförderung zu teilen.

Stundenplanung: Die im Netzwerk wirksamen Schulen stellen ihre kreativen Lösungen zur flexiblen Ressourcennutzung in Bezug auf die Stundenplanung, individualisierte Lernzeiten und die Integration von Leseförderung in den Fachunterricht vor.

Themenbasierter Austausch: Das Netzwerk initiiert themenbasierte Austauschformate, die spezifische Herausforderungen und Lösungen in der Leseförderung thematisieren, wie z.B. Zeitstrukturmodell, Ressourcennutzung, Bibliotheksarbeit, Stundenmodelle, Projektunterricht, Fachübergreifender Unterricht.

Verantwortungsgemeinschaft: Das Netzwerk unterstützt Vernetzungsveranstaltungen, wie z.B. Treffen von Schulfamilien in der Region mit Schulträgern/Schulerhaltern und der Schulaufsicht.

3. Fazit

Die Idee des Netzwerks 100% Schulen findet in der aktuellen Debatte über wirksame Wege der Fokussierung auf Basiskompetenzen großen Anklang in Schulen, Regionen, Kommunen bzw. Bezirken und Bundesländern in Deutschland.

Dies liegt nicht zuletzt daran, dass moderne, teilweise selbstverständliche Konzepte aus Gesellschaft und Wirtschaft für den Bildungssektor konkret greifbar sind: Gemeinsam abgestimmtes, zielgerichtetes, schulübergreifendes und (anhand von Daten) lernendes Arbeiten ist ausgerichtet an den Bedürfnissen der einzelnen Kinder, Lerngruppen und der spezifischen Schule.

Ziel der hier vorgeschlagenen Implementierung ist es deswegen, mit den ersten 30 Schulen und der nötigen Entschlossenheit, Anpassungsfähigkeit und Zusammenarbeit den für Schulen im Alltag umsetzbaren Weg aufzuzeigen, um das Netzwerk dann sukzessive für eine möglichst große Zahl an Schulen zu erweitern.

Literaturverzeichnis

Costantino-Lane, T. (2020). "Mr. Toad's Wild Ride": Teachers' Perceptions of Reading Instruction in Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*. 2020; 49.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 25(3), 312–333.

Hatcher, P. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2006). Explicit phoneme training combined with reading instruction improves reading in children with reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(10), 1123–1139.

Liu, W., et al. (2019). Effect of Parents' Encouragement on Reading Motivation: The Mediating Effect of Reading Self-Concept and the Moderating Effect of Gender. *Frontiers in Psychology*, 10, 609.

Ludewig, U., Becher, L., Müller, A., & McElvany, N. (2023). *IGLU 2021 kompakt: Studienergebnisse, effektive Leseförderung und Umsetzung in die schulische Praxis*. Münster: Waxmann.

McElvany, N., Becker, M., & Lüdtke, J. (2022). *IGLU 2021 – Zentrale Befunde im Überblick*. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.

Ruiz de Zarobe, Y., & Zenotz, V. (2018). Learning strategies in CLIL classrooms: how does strategy instruction affect reading competence over time?. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 319–331.

Suggate, S. P. (2010). Why what we teach depends on when: Grade and reading intervention modality moderate intervention effectiveness. *Review of Educational Research*, 80(3), 437–469.

Tiruneh, D. T. (2014). The effect of explicit reading strategy instruction on reading comprehension of upper primary grade students. *International Journal of Education*, 6(3), 81.

Whitney, T., & Ackerman, K. B. (2023). Effects of a digital fluency-based reading program for students with significant reading difficulties. *Journal of Special Education Technology*, 38(3), 262–273.

Anmerkungen

¹ Ludewig et al., 2023, S. 16

² Die Weimarer Gespräche sind eine Initiative der Zivilgesellschaft mit dem Ziel, neue Wege für ein zukunftsfähiges und international führendes Schulsystem zu entwickeln und Blockaden zu identifizieren, die seit Jahrzehnten Innovationen im Bildungssystem verhindern.

³ Die Formate verstehen sich als Ideenpool mit Angebotscharakter. Ein Format kann passend zu einem oder auch mehreren Inhalten gleichzeitig ausgewählt bzw. angeboten werden. Die Liste der Formate ist aus Gesprächen mit Schulleitungen, schulischen Funktionsträgern und Schulaufsichten entstanden. Sie ist nach Bedarf erweiterbar. Die einzelnen Formate stehen nicht in einer hierarchischen Rangfolge und sind deshalb nach Alphabet geordnet.

Autor*innen

Siegfried Arnz

Siegfried Arnz war bis zu seinem Ruhestand Leitender Oberschulrat/Abteilungsleiter bei der Bildungsverwaltung Berlin. Er war u. a. verantwortlich für die Schulstrukturreform der Sekundarstufe I und zuletzt für die operative Schulaufsicht. Zuvor leitete er 10 Jahre eine innovative Berliner Hauptschule. Arnz ist heute freiberuflich beratend als Bildungsexperte tätig.

Kontakt: siegfried.arnz@gmail.com

Stephan Gerhard Huber, Univ.-Prof. Dr.

Inhaber des Exzellenz-Lehrstuhls Leadership, Quality Management and Innovation, Abteilung für Bildungsforschung, Linz School of Education, JKU Linz und Dozent an den PHs OÖ, NÖ, LU, SZ, ZH, WG. Er leitet das Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und die Schweiz (www.Schul-Barometer.net), die World School Leadership Study (WSLS.EduLead.net), den Young Adult Survey Switzerland (www.chx.ch/YASS) und das World Education Leadership Symposium (WELS.EduLead.net). Weitere Infos unter www.Bildungsmanagement.net.

Kontakt: stephan.huber@bildungsmanagement.net



Jana Marth

Jana Marth ist Schulrätin in Berlin Neukölln, Stellvertretende Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung DGBV und Systemische Business Coach für Führungskräfte im Bildungsbereich (www.kompetenzlerei.de).

Kontakt: jana.marth@senbjf.berlin.de

Larissa Lusnig, M.A.

Larissa Lusnig arbeitet als Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Bildungsmanagement von Univ.-Prof. Dr. Stephan Huber.

Kontakt: larissa.lusnig@bildungsmanagement.net

Jana Marth

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, Außenstelle Neukölln

100 % – Alle Kinder lernen lesen – Teil 2

Ein Praxisblick nach Berlin Neukölln

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a562>

Nachdem im Beitrag von Arnz, Huber, Marth und Lusnig der aktuelle Forschungsstand zur Lesekompetenz und -förderung von Schüler*innen sowie die Initiative zur Leseförderung, das Netzwerk „100%-Schulen“, in ihrer Zielsetzung, Prozessarchitektur, Ausgestaltung und aktuellen Entwicklung beschrieben wurde, steht in diesem Praxisbeitrag nun die konkrete Umsetzung des Vorhabens im Berliner Stadtteil Neukölln aus der Perspektive einer Schulrätin im Fokus. Novum ist die Gleichzeitigkeit der Entwicklungsschritte. Während das Konzept entsteht und fortgeschrieben wird, sind einzelne Schulen bereits mit der 100%-Idee in Arbeit, weitere kommen in Treffen zusammen und designen das Netzwerk für die Region. Wir lösen uns von linearer Prozessgestaltung und nutzen die Komplexität der Entwicklung als Chance.

Leseförderung, Netzwerk, 100%-Schulen

2024 – wie alles begann

Im Februar 2024 treffen sich die Schulleitungen aus Berlin Neukölln zu einer zweitägigen Schulleitungstagung. 100% Neukölln ist das Tagungsmotto. Dies steht für die Idee der Fokussierung der Schul- und Unterrichtsentwicklung auf einen einzigen Schwerpunkt. Als Schulrätin und damit Mitglied der Schulaufsicht in Berlin begleite ich die Tagung. Mich interessiert, welches Thema eine Schule an die vorderste Stelle setzt, um dies mit allen an Schule Beteiligten und den Kooperationspartnern aus dem Stadtteil weiterzuentwickeln? Auf der Tagung zeigen sich für die Neuköllner Schulen drei große Trends: Sprache, Beziehung, Anschluss. Gleichzeitig entwickelt sich die Konzept-Idee 100%-Schulen in Bezug auf die

Basiskompetenz Lesen, vorangetrieben durch die Weimarer Initiative¹. Sie passt genau auf einen der drei Neuköllner Trends: die Sprache.

Mit interessierten Schulleitungen und teilweise ihren Deutschfachleitungen oder Entwicklungsteams gehe ich ins Gespräch bzw. führe eigentlich ein Leitfadenterview. Als Schulrätin will ich wissen, was die Schulen genau unter der 100%-Fokussierung verstehen und wie ein Netzwerk von Schulen mit demselben Fokus sie am besten unterstützen kann. Die Interviews sind ein wahrer Schatz. Erfolge und Hürden werden beschrieben. Ich nehme wahr, wie viel Förderndes bereits an der jeweiligen Einzelschule in Gang gebracht ist, wie groß die Herausforderung beim Umgang mit Daten ist, wie viel Motivation der einzelnen Personen vorhanden ist und welcher entscheidender Faktor in allen Prozessen der Aufbau einer stabilen Beziehung zu den Lernenden ist. Der Austausch wird beidseitig als Bereicherung empfunden. Die Ergebnisse fließen direkt in das Konzeptpapier ein, welches in Verantwortung der Weimarer Initiative liegt und deren Mitglied ich bin.

In einem zweiten Schritt lade ich interessierte Neuköllner Schulleitungen und Vertreterinnen aus einer Mecklenburger Grundschule zu einem Treffen ein. Die Schulleiterin der Grundschule Lübow stellt ihr Lese- und Sprachbildungskonzept vor. Ausgehend von diesem Beispiel entsteht eine Diskussion über Möglichkeiten, Grenzen und Wünsche für nächste Entwicklungsschritte bei der Förderung der Lesekompetenz. Die 100%-Lesen-Idee fängt an, sich in Neukölln zu verankern.

Verankerung und Ausloten gemeinsamer Entwicklungsziele

Während das Konzeptpapier für die 100%-Schulen sich in der Weiterentwicklung beim Innovationsteam und Stiftungen befindet, stehen in Neukölln die Gespräche zum Schulvertrag im Sinne einer Ziel- und Leistungsvereinbarung an. Hier werden Entwicklungsziele für das kommende Jahr, inklusive konkreter Maßnahmen, besprochen und dann schriftlich festgehalten. Die Frage nach der Entwicklungsfokussierung ist hier hilfreich und das 100%-Thema analog der drei Trends aus der Schulleitungstagung schnell identifiziert. Einige Schulen entscheiden sich, die Fokussierung auf das Entwicklungsziel, dass alle Schüler*innen am Ende der Schulzeit in dieser Schulart verlässlich lesen können, nun auch im Schulvertrag festzuhalten.

Als Schulaufsicht kann ich diese Fokussierung stützen, indem ich die Schulen mit gleichem Ziel miteinander verknüpfe, sie miteinander in Kommunikation bringe und Entwicklungsmöglichkeiten immer wieder thematisiere. Ich netzwerke. Ich bin hier in der Haltung des Ermöglichens und Unterstützens, komme nicht mit fertigen Lösungen, sondern verstehe mich

¹ Die Weimarer Initiative ist eine Arbeitsgruppe, welche aus den Weimarer Gesprächen im Jahr 2023 hervorgegangen ist: <https://www.weimarer-gespraech.de/tagung-2023>

gemeinsam mit allen anderen Beteiligten als Teil des lernenden Systems. Also starten wir in die aktive Netzwerkarbeit.

Die ersten Netzwerktreffen – verkrustete Denkmuster von Bord werfen

Das erste offizielle Treffen in Neukölln findet mit dreizehn Neuköllner Schulen aller Schularten sowie in Begleitung des Kooperationspartners der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung DKJS und Mitgliedern aus dem Innovationsteam statt. Traditionelle Gruppenzugehörigkeiten wie Schulart, Stadtteil oder Funktion der Teilnehmenden stehen nicht im Vordergrund. Hier geht es ums Thema. Allein in diesem ersten Treffen kratzen wir schon an unseren verkrusteten Denkmustern, denn neben den Vertreter*innen aus Schulen im sozialen Brennpunkt sitzen Personen aus Schulen in gut situierten Sozialräumen, neben den Gymnasien die Grundschulen, neben Schulleitungen die Fachleitungen, neben den Startchancenschulen die Schulen des Schultyps 2, neben dem öffentlichen Bildungssektor die Stiftung und externe Vertreter*innen. Alles spielt keine Rolle, das vereinbarte Ziel vereint die Beteiligten. So entsteht eine Verantwortungsgemeinschaft.

Die nächsten Schritte stehen bereits auf der Agenda. Das zweite Netzwerktreffen steht im Juni 2025 an. Thematisiert werden die datengestützte Schulentwicklung im Bereich Lesen und die Austauschmöglichkeit in der Region. Darüber hinaus wird über die Installierung von schulübergreifenden kollegialen Hospitationen nachgedacht. Auch hier hat die Schulaufsicht eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung. Die Ressource der schulaufsichtlichen Budgetierung kann von der Schulaufsicht zur Stärkung regionaler Schwerpunkte, in Form von zusätzlichen Lehrkräftestunden, verteilt werden. Ein weiteres Thema ist die Einrichtung von Peer Review-Besuchen unter den Schulen der Region, um die Wirksamkeit der bereits ergriffenen Maßnahmen zu evaluieren und gleichzeitig für die Peers einen Einblick in die Entwicklungsarbeit der Peerschule geben zu können.

Auch weitere Berliner Stakeholder kommen im nächsten Schritt ins Boot. Ein Treffen mit Vertreter*innen aus dem Netzwerk der Pilotregion Neukölln mit Berliner Verwaltung, Wissenschaft und Politik soll die Sichtbarkeit des Netzwerks erhöhen und damit die Verantwortungsgemeinschaft erweitern, ein gemeinsames Verständnis herstellen und Ressourcen gemeinsam fokussiert nutzbar machen.

Ausblick

Für das Schuljahr 2025/2026 stehen Austausch mit der Pilotregion Hamburg und eine Lernreise der 100%-Lesen-Schulen nach Baden-Württemberg an, um die Entwicklung in den 100%-Schulen mit der Idee der Geschafftkultur der Seewiesenschule Esslingen anzureichern.



Netzwerkarbeit ist für mich ein Schlüssel zur Stärkung von Bildungsgerechtigkeit und zur Sicherung einer demokratischen Gesellschaft. Sie schafft Verantwortungsgemeinschaften, die schulisches Lernen fördern und darüberhinaus lebenslange Bildungszugänge eröffnen kann. Ich bleibe neugierig, wie wir damit unser Bildungssystem nachhaltig transformieren.

Autorin

Jana Marth

Jana Marth ist Schulrätin in Berlin Neukölln, Stellvertretende Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung DGBV und Systemische Business Coach für Führungskräfte im Bildungsbereich (www.kompetenzlerei.de)

Kontakt: jana.marth@senbjf.berlin.de

Paul Richter

Regionale Schulaufsicht und -beratung im Hamburger Bezirk Wandsbek, Hamburg

Stephan Krösser

Regionale Schulaufsicht und -beratung im Hamburger Bezirk Wandsbek, Hamburg

100 % – Alle Kinder lernen lesen – Teil 3

Ein Praxisblick nach Hamburg Wandsbek

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a563>

Nachdem im Beitrag von Arnz, Huber, Marth und Lusnig der aktuelle Forschungsstand zur Lesekompetenz und -förderung von Schüler*innen sowie das Netzwerk „100%-Schulen“, als Initiative zur Leseförderung, in seiner Zielsetzung, Prozessarchitektur, Ausgestaltung und aktuellen Entwicklung beschrieben wurde, steht in diesem Praxisbeitrag nun die konkrete Umsetzung des Vorhabens im Hamburger Bezirk Wandsbek im Fokus.

Leseförderung, Netzwerk, 100%-Schulen

Systematische Aufbauphase und Steuerungsarchitektur

Im Rahmen der Umsetzung der Initiative „100%-Schulen“ hat die Schulaufsicht im Hamburger Bezirk Wandsbek-Süd zum Ende des Kalenderjahres 2024 die Konzeptidee systematisch in die Region getragen. Ziel war es, das bildungspolitisch priorisierte Ziel der Stärkung der Basiskompetenzen auf Bezirksebene zu implementieren, Schulen für eine Beteiligung zu gewinnen und die strukturellen Voraussetzungen für die Etablierung eines lokalen Clusters zu schaffen.

Nachdem das Vorhaben den Schulleitungen der Region vorgestellt wurde, wurde ein Interessenbekundungsverfahren initiiert. Sieben Schulen – sechs Grundschulen und eine Stadtteilschule – erklärten daraufhin ihre Beteiligung. Drei dieser Schulen sind zusätzlich Teil des Startchancen-Programms. Das Startchancen-Programm verfolgt das Ziel, die Bildungs- und Chancengerechtigkeit zu erhöhen und die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft zu verringern. Es setzt auf eine langfristige Förderung über zehn Jahre und adressiert besonders Schulen in sozial herausfordernden Lagen. Dabei konzentriert es sich auf vier Schwerpunkte: die Verbesserung der Basiskompetenzen, die Förderung überfachlicher

Kompetenzen, die Stärkung der Befähigung zur demokratischen Teilhabe sowie die Förderung der Berufswahlkompetenz. Organisatorisch ist das Programm in drei Säulen gegliedert: Investitionen für eine zeitgemäße und förderliche Lernumgebung (Säule I), ein Chancenbudget für bedarfsgerechte Lösungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung (Säule II) und Personal zur Stärkung multiprofessioneller Teams (Säule III). Die Umsetzung erfolgt dezentral mit Gestaltungsspielraum für die Schulen und unter Einbindung bestehender Hamburger Förderprogramme. Die Beteiligung dreier Startchancen-Schulen am Netzwerk der 100%-Schulen schafft gezielt strukturelle Voraussetzungen, um erprobte Ansätze, Erfahrungen und Erkenntnisse wechselseitig zwischen Programm und Netzwerk nutzbar zu machen. Dadurch entstehen im besten Fall Synergien in der Förderung basaler Kompetenzen und ein nachhaltiger Transfer in die Region.

Das erste Clustertreffen im Februar 2025 diente dem Aufbau verlässlicher Kooperationsstrukturen. Die Schulaufsicht übernahm hier zunächst die übergeordnete Steuerungsfunktion und definierte gemeinsam mit den Schulleitungen erste Eckpfeiler für eine vernetzte Schulentwicklung. Neben der Verankerung eines gemeinsamen Leitbildes wurde ein Grundverständnis zur Rollenverteilung zwischen Schulleitungen, Schulaufsicht sowie externen Partnern (Startchancen-Programmteam, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), hier Referat für Inklusive Schulentwicklung, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)) geschaffen.

Als Grundlage für die weitere Zusammenarbeit wurden verbindliche Ziele definiert:

Fachliches Ziel:

- 100 % der Schüler*innen erreichen die Mindeststandards im Lesen.

Netzwerkbezogene Ziele:

- systematischer Austausch, z.B. durch Best Practices, Stärken/Schwächenanalysen und Peer Feedback
- Bündelung von Ressourcen, z. B. durch gemeinsame Fortbildungen, Expertise
- Etablierung einer verlässlichen Kommunikationskultur und Feedbackstruktur

Schulbezogene Ziele:

- freiwillige Selbstverpflichtung der Schulen zur Zielverfolgung
- Erweiterung schulinterner Handlungsoptionen
- Planung und Umsetzung eines schulindividuellen Entwicklungsprozesses.

Steuerung, Verbindlichkeit und professionelle Kooperation

Das zweite Netzwerktreffen im April 2025 diente der weiteren Konkretisierung des Entwicklungsprozesses. In Anwesenheit von Schulleitungen, Sprachlernberatungen, Stiftungsvertreter*innen und unter Begleitung durch das LI wurden das gemeinsame Zielbild geschärft und zentrale Steuerungsmechanismen festgelegt.

Im Fokus standen insbesondere:

- die Anbahnung einer „Kultur der Offenheit“ und einer „Verbindlichkeit innerhalb der Gruppe“
- die funktionale Trennung fachlicher Fragestellungen (z. B. Leseförderstrategien, Kompetenzdimensionen) von Fragen der Prozesssteuerung (z. B. Rollenklärung, Monitoring)
- die systematische Nutzung von Diagnoseinstrumenten und schulischen Leistungsdaten als Basis der Arbeit im Netzwerk

Zentrale Rahmenbedingungen wurden gemeinsam verabredet:

- Verbindliche Priorisierung der o.g. Zielsetzung an den beteiligten Schulen
- Verantwortung der Schulleitungen für die schulinterne Steuerung des Entwicklungsprozesses sowie der Arbeit im Netzwerk-Cluster
- Verantwortung der Schulaufsicht für die Steuerung der Netzwerkarbeit sowie das Monitoring schulischer Entwicklungsfortschritte
- Kontinuierliche Prozessbegleitung durch LI und, falls möglich, auch durch das IfBQ

Derzeit noch offene Punkte, wie die Rolle der programmverantwortlichen Geschäftsstelle (Stiftungen) oder potenzieller Netzwerksprecher*innen, wurden benannt und sollen im Folgeprozess geklärt werden.

Datengestützte Analyse schulischer Ausgangslagen

Ein wesentlicher Baustein des Treffens im April war der gemeinsame Einstieg in die datengestützte Schulentwicklungsarbeit. Ziel war es, ein möglichst genaues Bild von der individuellen Ausgangslage jeder Schule im Hinblick auf Lesekompetenz zu gewinnen. Hier galt es zunächst, die gründliche Analyse der unterschiedlichen Ausgangslagen an den jeweiligen Schulen und den umfangreichen Verbleib im Analyseraum durch Schulaufsicht und Landesinstitut als bedeutsam und sinnhaft darzustellen.

Im Rahmen dieses Analyseprozesses setzten sich die Schulen intensiv mit zentralen Fragestellungen auseinander: Wie stellt sich der aktuelle Sachstand zur Lesekompetenz dar? Was genau ist das Problem, wie groß ist es, wie viele Schüler*innen sind betroffen, und welche internen oder externen Akteure sind involviert? Darüber hinaus wurde reflektiert, wie Lesekompetenz schulintern und -extern erfasst und gemessen wird, welche Maßnahmen oder Programme bereits etabliert sind, wie diese kommuniziert werden, und welche davon bisher als wirksam gelten – auch im Rückblick auf frühere erfolgreiche Ansätze.

Einige Teilnehmende waren versucht, bereits sehr schnell nach Lösungen und Maßnahmen zu suchen, ohne sich hierzu vorab detaillierter mit möglichen Ursachen für die unzureichende Lesekompetenz der Schüler*innen zu befassen. Die strukturierte Analysephase wirkte gezielt entschleunigend und eröffnete den Raum für einen nachhaltigen Perspektivwechsel. Dieser zeigte sich insbesondere darin, dass die Schulen begannen, ihre bisherigen Routinen zur Nut-

zung vorhandener Daten kritisch zu hinterfragen. Die intensive Auseinandersetzung mit den leitenden Fragestellungen ermöglichte es, Muster und Zusammenhänge in der jeweiligen schulischen Ausgangslage differenzierter zu erkennen.

Nach einem Impuls zum Erwerb von Lesekompetenz erhielten die Schulen den Auftrag, auf Basis vorhandener interner und externer Daten eine schulische „Landkarte“ zu entwerfen. Diese sollte folgende Fragen beantworten:

- Wie wird Lesekompetenz an der Schule erfasst, bewertet und gefördert?
- Welche Datenquellen stehen zur Verfügung, welche fehlen?
- Welche Maßnahmen sind etabliert – mit welchem Erfolg?
- Wer ist im schulischen Kontext involviert (z. B. Jahrgangsteams, Förderkoordinator*innen)?

Diese Landkarte bildet die Grundlage für eine schulindividuelle Entwicklungsplanung und die Formulierung konkreter Meilensteine auf dem Weg zum Ziel „100 % Lesekompetenz“. Die Schulen wurden gebeten, ihre Analysen intern weiterzuführen und mit dem Kollegium zu reflektieren, um auf dieser Basis erste Meilensteine für die Schuljahresplanung 2025/26 abzuleiten.

Ausblick und Fazit

Das nächste Treffen des 100%-Clusters in Wandsbek-Süd im Juni 2025 wird den Blick auf den Gesamtprozess der datengestützten Qualitätsentwicklung richten. Ziel wird sein, auf Grundlage der schulischen „Landkarten“ fachliche Anforderungen und Steuerungsbedarfe zu identifizieren und in eine konkretisierte Entwicklungsplanung zu überführen.

Die beteiligten Akteure aus dem Unterstützungssystem der Schulen, insbesondere die Schulaufsicht, werden diesen Prozess weiterhin begleiten: durch datengestützte Gespräche, Verabredungen zur Ziel- und Leistungsvereinbarung. Zusätzlich sollen die die strukturellen Voraussetzungen für gelingende Leseförderung gesichert werden.

Nach den bisherigen Erfahrungen beim Aufbau des 100%-Clusters in Wandsbek-Süd scheint das Netzwerk ein vielversprechender Ansatz für die Umsetzung bildungspolitischer Schwerpunktsetzungen im Zusammenspiel von Steuerung, Beratung und schulischer Eigenverantwortung zu sein. Die Kombination aus datenbasierter Schul- und Unterrichtsentwicklung, systemischer Netzwerkarbeit und verbindlicher Zielorientierung erweist sich als tragfähige Grundlage für eine Entwicklung, bei der der Bildungserfolg aller Kinder im Zentrum steht.



Autoren

Paul Richter

Paul Richter ist Oberschulrat in der Regionalen Schulaufsicht und -beratung im Hamburger Bezirk Wandsbek und Mitinitiator des Netzwerks „100%-Schulen“.

Kontakt: paul.richter@bsb.hamburg.de

Stephan Krösser

Stephan Krösser ist Oberschulrat in der Regionalen Schulaufsicht und -beratung im Hamburger Bezirk Wandsbek.

Kontakt: stephan.kroesser@bsb.hamburg.de

Sarah Silber

Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Ich lese (mit), also bin ich

Chancen eines verstärkten Einsatzes von Bilderbüchern in inklusiven Lerngruppen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a555>

Bilderbücher sind weit mehr als Vorlesemedien für Kleinkinder – sie eröffnen vielfältige sprachliche, kognitive und emotionale Zugänge zu Literatur. Besonders in inklusiven Lerngruppen bieten sie durch ihre enge Bild-Text-Verknüpfung individuelle Fördermöglichkeiten für Kinder mit unterschiedlichsten Bedürfnissen. Der Beitrag zeigt auf, wie Bilderbücher (Lese-)Sozialisation, Sprachentwicklung und Persönlichkeitsbildung unterstützen können. Methoden wie dialogisches Lesen, literarische Gespräche oder Pretend Reading ermöglichen eine differenzsensible Umsetzung im pädagogischen Alltag. Durch die aktive Einbindung von Bezugspersonen und Peers wird Teilhabe an literarischem Lernen gestärkt. So leistet das Lesen von Bilderbüchern einen wichtigen Beitrag zu inklusivem und kindzentriertem Literaturunterricht.

Literacy, Inklusiver Literaturunterricht, Lesesozialisation, Förderung durch Bilderbücher

Ein Kind betrachtet eine Seite, deutet auf eine Figur und sagt: „Der ist traurig.“ – Ein Moment, in dem Literatur beginnt. Das Bilderbuch ist längst mehr als ein Vorlesemedium – es ist eine Brücke zu Sprache, Weltverständnis und Identität.

Nachdem das Bilderbuch sowohl von der breiten Gesellschaft als auch von der wissenschaftlichen Fachwelt lange Zeit vor allem als einfaches, bildreiches, in seinem Umfang sehr überschaubares Produkt für (Klein-)Kinder wahrgenommen wurde (Kurwinkel 2020, S. 201 f.), hat das Genre sich im Laufe der letzten Jahrzehnte zu einem inhaltlich und gestalterisch offenen und vielseitigen Medium entwickelt (Thiele 2021, S. 217 f.), das in besonderem Maße dazu geeignet ist, Menschen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen an das Lesen und an die individuelle Auseinandersetzung mit Literatur heranzuführen.

Begriffsdefinition

Im Bilderbuch spielt das Verhältnis von Bild und Text eine zentrale, sinngebende Rolle. In modernen Bilderbüchern übernehmen Bilder eine eigenständige Erzählfunktion und entfalten im Wechselspiel mit dem Text schier unendliche Möglichkeiten der Rezeption und Fantasieproduktion (Thiele 2003a, S. 74 f.). Dies unterscheidet sie deutlich von illustrierten (Kinder-)Büchern, in denen Bilder kein Handlungskontinuum entwickeln und meist nur eine veranschaulichende Funktion innehaben (Kurwinkel 2020, S. 214). Das Bilderbuch ist in seiner Mehrdimensionalität ein für den Unterricht in inklusiven Lerngruppen ideal geeignetes Medium, um viele verschiedene Lern- und Entwicklungsprozesse anzustoßen bzw. zu unterstützen.

Lesesozialisation

Das Lesenlernen ist ein komplexer Prozess, der weit über das Erkennen von Buchstaben und Wörtern hinausgeht. Kinder benötigen dafür vielfältige sprachliche, kognitive, kommunikative und emotionale Kompetenzen (Hopp 2020, S. 376 f.). Bilderbücher unterstützen diesen Prozess, indem sie Text und Bild kindgerecht verbinden und zentrale Lesefähigkeiten fördern.

Bilderbücher regen die *visuelle Aufmerksamkeit* an, indem Bilder betrachtet, Details erkannt und ein Gefühl für die *Bild-Text-Beziehung* entwickelt wird. Durch das Blättern und Mitzeigen beim gemeinsamen Betrachten werden außerdem grundlegende Konzepte wie die *Leserichtung* vermittelt. Zusätzlich wird das *Wort- und Schriftbewusstsein* gestärkt, wenn beim Vorlesen auf Wörter oder Buchstaben gezeigt wird. Sprachlich profitieren junge Leser*innen durch Reime, lautmalerische Sprache oder Alliterationen, die die *phonologische Bewusstheit* fördern, was entscheidend für die spätere Laut-Buchstabe-Zuordnung ist. (Nickel 2008, S. 89 f.)

Bilderbücher fördern zudem das *Leseverständnis*: Kinder erschließen Inhalte über Bilder (*Visual Literacy*), verknüpfen diese mit dem Text und üben sich in *Inferenzbildung*. (Krichel 2022) Sie lernen, Gesehenes und Gehörtes zu deuten, zu hinterfragen und eigene Gedanken zu formulieren – ein spielerischer und zugleich bedeutender Schritt auf dem Weg zur Lesekompetenz.

Literarische und bildnerische Sozialisation

Neben der Lesesozialisation beginnt auch die literarische und bildnerische Sozialisation bereits in der frühen Kindheit. Kinder entwickeln durch den Umgang mit Sprache, Literatur und Bildern grundlegende Kompetenzen nicht nur im Lesen und Schreiben, sondern außerdem im individuellen Umgang mit Literatur und Bilderfahrungen. Hier wird der Grundstein für eine umfassendere *gesellschaftliche Teilhabe* und die *lebenslange Auseinandersetzung mit kulturellen Ausdrucksformen* gelegt (Steitz-Kallenbach 2003, S. 18 ff. und Thiele 2003b, S. 37 f.).

Das Bilderbuch nimmt hierbei eine Schlüsselrolle ein. Es verbindet Sprache und Bild auf einzigartige Weise und bietet einen ganzheitlichen Zugang zu Geschichten, Emotionen und

Weltwissen. Vorlesen und gemeinsames Betrachten fördern nicht nur die Lesefähigkeit, sondern schulen auch das ästhetische Empfinden und die visuelle Wahrnehmung. (Thiele 2021, S. 227)

Sprachförderung und Persönlichkeitsentwicklung

Neben der Leseförderung und der Sozialisation tragen Bilderbücher auch in hohem Maße zur (bildungs-)sprachlichen und kognitiven Entwicklung bei. Beim Nacherzählen oder Erfinden eigener Geschichten erweitern Kinder ihre *Erzählkompetenz* und *das sprachliche Ausdrucksvermögen*, ganz unabhängig von ihrem individuellen Sprach- und Entwicklungsstand. Sie erfahren verschiedene sprachliche Ausdrucksformen wie Reime, Dialoge oder wörtliche Rede und entwickeln ein Bewusstsein für Sprachhandlungen (Groth et al. 2022 und Kumschlies 2020, S. 419 f.).

Durch seine Mehrdimensionalität ermöglicht das Bilderbuch eine inklusive Förderung: Kinder mit unterschiedlichsten sprachlichen, intellektuellen, sozialen oder kulturellen Voraussetzungen profitieren individuell vom Gesehenen und Gehörten. Die emotionale Ansprache, die Identifikation mit Figuren und Themen sowie die Förderung von Empathie und Kreativität machen das Bilderbuch zu einem wertvollen pädagogischen Werkzeug. Es unterstützt nicht nur die literale und literarische Bildung, sondern leistet auch einen bedeutenden Beitrag zur *Identitätsbildung* und *ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung* (Edinger 2022).

Die Bedeutung von Bezugspersonen

Im Umgang mit Bilderbüchern spielen Motivation und Lesefreude eine zentrale Rolle. Durch emotionale Zugänge wird *Lesemotivation* aufgebaut, die Kinder erleben sich durch erfolgreiches Mitlesen oder das Erzählen anhand von Bildern als kompetent – ein wichtiger Impuls für *Selbstwirksamkeit* (Maik 2011, S. 39). Hierzu bedarf es einer äußerst bedeutsamen und unersetzlichen Komponente – der Kommunikation mit Bezugspersonen (Thiele 2021, S. 227).

Mit dem Eintritt in Betreuungseinrichtungen treten neben der Familie auch Erzieher*innen und Lehrpersonen als zentrale Sozialisationsinstanzen hinzu (Plath & Richter 2021, S. 487 f.). Durch eine individuell angepasste Auswahl an Büchern und Themen, eine motivierende Präsentation und zielbewusste methodisch-didaktische Überlegungen kann durch diese Personen die Teilhabe aller Kinder, auch jener aus bildungsfernen Familien, an literarischem Lernen ermöglicht werden.

Spätestens mit dem Eintritt in Kindergarten oder Schule nimmt auch die Peer Group an Bedeutung zu (Viernickel u. Weltzien 2021, S. 63 f. und Maik 2011, S. 139). Der Einsatz geeigneter Methoden bietet hier Möglichkeiten, Kinder mit verschiedensten Bedürfnissen sowohl in Kommunikation mit Erwachsenen als auch mit Peers an die Auseinandersetzung mit Literatur heranzuführen sowie Teilhabe und individuelles Lernen zu ermöglichen:

- Das *Vorlesen* in verschiedenen Settings schafft erste Zugänge zu Geschichten, fördert Wortschatz, Bildungssprache, Hörverstehen und Lesefreude, was besonders bedeutsam für jene Kinder ist, die zu Hause wenig (sprachlichen) Input erfahren.
- *Dialogisches Lesen* bindet Kinder aktiv ein: Durch gezielte Fragen und Gesprächsimpulse werden Sprachproduktion, Textverstehen und aktives Zuhören gefördert und jedes Kind kann nach individuellem Können antworten.
- Im *literarischen Gespräch* setzen sich Kinder vertiefend mit Inhalten, Figuren und Themen auseinander, tauschen Perspektiven aus und entwickeln Empathie sowie literarisches Verständnis.
- *Pretend Reading*, also das Nacherzählen anhand von Bildern, eignet sich besonders für Kinder mit geringen Schriftsprachkenntnissen oder Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. Sie erleben sich dadurch als kompetent und sprachlich aktiv.
- Das *Lesen in Kleingruppen* ermöglicht individuelles Tempo und gegenseitige Unterstützung.

Fazit

Bilderbücher eignen sich in besonderem Maß, um Kinder mit verschiedensten Lernvoraussetzungen an das literarische Lernen heranzuführen. Die enge Verbindung von Bild und Text eröffnet vielfältige kognitive, sprachliche und emotionale Zugänge. Unabhängig von individuellen Voraussetzungen erschließen Kinder Inhalte, entwickeln Deutungen und identifizieren sich mit Figuren und Themen. Die visuelle Unterstützung, die emotionale Ansprache sowie die offene Struktur vieler Bilderbücher fördern Sprachentwicklung, Lesefreude und kreatives Denken gleichermaßen. So tragen Bilderbücher wesentlich zu einem differenzsensiblen und inklusiven Literaturunterricht bei und eröffnen allen Kindern einen Zugang zu Sprache und Welt.

Literaturverzeichnis

Edinger, S. (2022). „*Ich bin anders als du. Ich bin wie du.*“ *Diversität im Bilderbuch an einem Beispiel*. In R&E SOURCE. Online Journal for Research and Education. Ausgabe 18. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i18.a1005> [17.05.2025]

Groth, K., Engel, J., Fakhir, Z., & Weihmayer, L. (2022). *Digitale Bilderbücher in der Kita. Handreichung basierend auf zentralen Ergebnissen des Projekts „Digitale Bilderbücher in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung“*. Deutsches Jugendinstitut e.V. <https://doi.org/10.25656/01:30517> [17.05.2025]

Hopp, M. (2020). *Literacy und Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur*. In T. Kurwinkel & P. Schermerheim (Hrsg.). *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. J.B. Metzler Verlag.

Krichel, A. (2022). Visual Literacy. In *KinderundJugendmedien.de*. Erstveröffentlichung: 19.06.2019. (Zuletzt aktualisiert am: 17.02.2022). URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/2797-visual-literacy> [17.05.2025]

- Kumschlies, K. (2020). Sprachsensibles Unterrichten mit Kinder- und Jugendliteratur in inklusiven Lerngruppen. In T. Kurwinkel & P. Schmerheim (Hrsg.). *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. J.B. Metzler Verlag.
- Kurwinkel, T. (2020). Bilderbuch. In T. Kurwinkel & P. Schmerheim (Hrsg.). *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. J.B. Metzler Verlag.
- Maik, P. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. W. Kohlhammer.
- Nickel, S. (2008). Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Grundschule. In U. Graf & E. Moser-Opitz (Hrsg.). *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten* (2., überarbeitete Auflage). Schneider Verlag.
- Plath, M., & Richter, K. (2021). Literarische Sozialisation in der mediatisierten Kindheit. Ergebnisse neuer empirischer Untersuchungen. In G. Lange (Hrsg.). *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*. Schneider Verlag.
- Steitz-Kallenbach, J. (2003). Literarische Sozialisation im frühen Kindesalter. In J. Thiele, & J. Steitz-Kallenbach (Hrsg.). *Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis*. Herder.
- Thiele, J. (2003a). *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption* (2., erweiterte Auflage). Isensee.
- Thiele, J. (2003b). Aspekte der bildnerischen Sozialisation. In J. Thiele, & J. Steitz-Kallenbach (Hrsg.). *Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis*. Herder.
- Thiele, J. (2021). Das Bilderbuch. In G. Lange (Hrsg.). *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*. Schneider Verlag.
- Viernickel, S., & Weltzien, D. (2021). Peer-Interaktionen und Peer-Beziehungen. In *Frühe Bildung*. 10(2). <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000524> [17.05.2025]

Autorin

Sarah Silber, BEd

Seit 2010 Sonderschulpädagogin an der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Kontakt: sarah.silber@ph-noe.ac.at

Tamara Rachbauer
Universität Passau, Passau

Die Bedeutung des Lesens und Schreibens im digitalen Zeitalter

Eine Reflexion über Lese- und Schreibprozesse in der Bildungspraxis

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a538>

Die Universität Passau und das Gymnasium Leopoldinum setzen mit einer innovativen Zusammenarbeit neue Maßstäbe für den Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) in der schulischen Bildung. Ziel ist es, Schüler*innen durch den gezielten Einsatz von KI-Technologien bei der Erstellung ihrer Seminararbeiten zu unterstützen. Der Beitrag untersucht, wie diese Technologien die Lese- und Schreibprozesse beeinflussen, welche Herausforderungen dabei entstehen und warum eine kritische Reflexion über KI in diesem Kontext unverzichtbar ist. Gleichzeitig wird beleuchtet, wie die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis strukturiert ist und welche Ergebnisse daraus hervorgehen.

Lese- und Schreibprozesse, KI-Nutzung, Bildungspraxis, Reflexion, kritisches Denken

Einleitung

Die zunehmende Digitalisierung verändert die Bildungslandschaft grundlegend. Besonders im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens können KI-Technologien Schüler*innen dabei unterstützen, komplexe Aufgaben effizienter zu bewältigen (Brown & Smith, 2023; Miller & Davis, 2024; Thompson & Patel, 2023). Der vorliegende Beitrag beleuchtet ein Kooperationsprojekt zwischen der Universität Passau und dem Gymnasium Leopoldinum, das sich mit der gezielten Integration von KI in die schulische Praxis beschäftigt. Ziel ist es, die Potenziale und Grenzen dieser Technologien zu reflektieren und ihre Rolle in den Lese- und Schreibprozessen von Schüler*innen zu analysieren.

Die zentrale Forschungsfrage lautet: *Wie beeinflusst der Einsatz von KI-Technologien die Lese- und Schreibkompetenzen sowie die Reflexionsfähigkeit von Schüler*innen?*

Relevanz der Reflexion über KI in der Bildung

Die Integration von KI in Bildungsprozesse ist ein hochaktuelles Thema. Angesichts der zunehmenden Digitalisierung ist es essenziell, Schüler*innen nicht nur technische Fähigkeiten zu vermitteln, sondern auch ihre kritische Reflexionsfähigkeit im Umgang mit KI zu fördern (Johnson & Lee, 2023; Carter & Nguyen, 2024). Dieses Projekt zeigt exemplarisch, wie Bildungseinrichtungen auf diese Herausforderung reagieren können.

Eine Reflexion über KI ist deshalb wichtig, weil sie (Johnson & Lee, 2023):

1. *Kritisches Denken stärkt*: Schüler*innen lernen, die Qualität und Zuverlässigkeit von KI-generierten Inhalten zu hinterfragen.
2. *Ethische Fragen adressiert*: Datenschutz, akademische Integrität und algorithmische Verzerrungen sind zentrale Themen bei der Nutzung von KI.
3. *Eigenständigkeit fördert*: Durch Reflexion wird sichergestellt, dass Schüler*innen nicht blind auf KI vertrauen, sondern eigenständig denken und arbeiten.

Wissenschaft trifft Schule

Die Zusammenarbeit zwischen der Universität Passau und dem Gymnasium Leopoldinum basiert auf einer engen Verzahnung von universitärem Wissen und schulischer Praxis. Studierende des Lehrstuhls für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Diversitätsforschung begleiten Schüler*innen des Gymnasiums direkt vor Ort. Dabei steht die individuelle Unterstützung der Schüler*innen bei der Erstellung ihrer Seminararbeiten im Mittelpunkt.

Konkrete Umsetzung

Das Projekt umfasst drei aufeinander aufbauende Lerneinheiten:

1. *Themenfindung*: Mithilfe moderner KI-Tools entwickeln die Schüler*innen anspruchsvolle Fragestellungen für ihre Seminararbeiten. Diese Technologien fördern kreatives Denken und eröffnen neue Perspektiven für wissenschaftliches Arbeiten.
2. *Literaturrecherche*: Die Schüler*innen lernen moderne KI-Anwendungen effektiv einzusetzen, um relevante Quellen zu identifizieren, diese zu analysieren und ein korrektes Literaturverzeichnis zu erstellen. Dies stärkt ihre wissenschaftliche Kompetenz sowie ihre Fähigkeit zur kritischen Bewertung von Informationen.
3. *Textoptimierung*: In der Schreibphase nutzen die Schüler*innen KI-basierte Hilfsmittel zur Verbesserung ihres Schreibstils sowie zur Korrektur ihrer Arbeiten. Der Fokus liegt dabei auf einer nachhaltigen Verbesserung ihrer Textqualität.

Ein zentraler Aspekt dieser Kooperation ist die Vermittlung eines kritischen Umgangs mit KI-Technologien. Die Schüler*innen lernen nicht nur technische Fertigkeiten, sondern auch die Potenziale und Grenzen von KI-Systemen zu bewerten.

Reflexionen der Schüler*innen

Die nachfolgend präsentierten Reflexionen der Schüler*innen stellen keine losen Einzelmeinungen dar, sondern sind das Ergebnis einer gezielten empirischen Untersuchung, die im Rahmen des Kooperationsprojekts zwischen der Universität Passau und dem Gymnasium Leopoldinum durchgeführt wurde. Diese Untersuchung fand am 6. Februar 2025 statt und umfasste sechzig Schüler*innen der Oberstufe dieses bayerischen Gymnasiums im Alter von siebzehn bis neunzehn Jahren. Die befragten Jugendlichen brachten unterschiedliche Vorkenntnisse im Bereich Künstliche Intelligenz mit, von Anfänger*innen bis zu fortgeschrittenen Nutzer*innen, wobei die Mehrheit angab, KI bereits für Hausaufgaben, zur Klärung von Unterrichtsinhalten oder zur Erstellung von Präsentationen einzusetzen. (Das Geschlechterverhältnis wurde im Rahmen dieser Erhebung nicht erfasst.) Um die vielfältigen Perspektiven systematisch zu erfassen und zu analysieren, wurden die gesammelten schriftlichen Aussagen mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2024) ausgewertet.

Die Zitate verdeutlichen somit fundiert die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von KI-Tools im schulischen Kontext:

- *Strukturierung von Gedanken:* „Ich habe mir eine grobe Struktur überlegt und mithilfe der KI alternative Gliederungen erarbeitet.“ Dieses Zitat zeigt deutlich, wie KI als kreativer Impulsgeber genutzt werden kann – insbesondere bei komplexen Themenstellungen.
- *Unterstützung bei der Ideenfindung:* „Die KI hat mir geholfen, meine Ideen zu strukturieren.“ Hier wird deutlich, dass KI nicht nur Inhalte generiert, sondern auch als Werkzeug zur Organisation von Gedanken dient.
- *Effiziente Recherche:* „Ich konnte mit der KI schneller relevante Quellen finden.“ Dieses Feedback unterstreicht den praktischen Nutzen moderner Technologien bei zeitintensiven Aufgaben wie Literaturrecherche.
- *Überwindung von Schreibblockaden:* „Besonders in der Überarbeitungsphase war die KI eine große Hilfe.“ Viele Schüler*innen berichten davon, dass sie durch generative Vorschläge neue Ansätze für ihre Texte gefunden haben.
- *Kritischer Umgang mit Vorschlägen:* „Ich überprüfe immer kritisch, ob die generierten Inhalte korrekt sind.“ Dieses Zitat zeigt eine wichtige Lernleistung: Die Fähigkeit zur Bewertung automatisierter Ergebnisse.
- *Zeitersparnis:* „Durch die Nutzung der Tools konnte ich viel Zeit sparen – vor allem bei der Literaturrecherche.“ Dies verdeutlicht einen weiteren Vorteil des Einsatzes von KI.
- *Verbesserung des Sprachstils:* „Die Formulierungsvorschläge haben meinen Text viel lesbarer gemacht.“ Hier wird ein zentraler Mehrwert genannt – die sprachliche Optimierung durch KI.
- *Selbstreflexion über Technologieeinsatz:* „Ich habe gelernt, dass man nicht alles übernehmen sollte – manchmal sind eigene Ideen besser als das, was die KI vor-

schlägt.“ Dieses Zitat zeigt eine wichtige Erkenntnis aus dem Projekt: Die Balance zwischen technischer Unterstützung und eigenständigem Denken.

Diese Zitate, gewonnen aus der beschriebenen empirischen Untersuchung, zeigen deutlich den Mehrwert des Projekts sowohl für praktische Aufgaben als auch für die Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber technologischen Hilfsmitteln.

Fazit

Die Zusammenarbeit zwischen der Universität Passau und dem Gymnasium Leopoldinum zeigt eindrucksvoll, wie KI-Technologien sinnvoll in den schulischen Bildungsprozess integriert werden können. Die Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung bestätigen zentrale Befunde der aktuellen Forschung: Der Einsatz von KI fördert nicht nur die Schreibkompetenz, sondern auch die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten und die kritische Reflexion über digitale Tools.

Internationale Studien, wie etwa von Carter und Nguyen (2024), zeigen, dass personalisierte KI-Anwendungen die Lernmotivation und die individuelle Kompetenzentwicklung stärken können. Auch in der vorliegenden Untersuchung berichten die Schüler*innen von einer effizienteren Strukturierung ihrer Gedanken und einer verbesserten Organisation des Schreibprozesses – Ergebnisse, die mit den Erkenntnissen von Brown und Smith (2023) sowie Thompson und Patel (2023) übereinstimmen.

Ein weiterer Trend, der sich sowohl in der Literatur als auch in diesem Projekt abzeichnet, ist die zunehmende Bedeutung der kritischen Auseinandersetzung mit KI-generierten Inhalten. Die Fähigkeit, Vorschläge der KI zu hinterfragen und eigenständig zu bewerten, wird in aktuellen Übersichtsarbeiten als Schlüsselkompetenz für den Umgang mit digitalen Technologien hervorgehoben (Johnson & Lee, 2023; Carter & Nguyen, 2024). Die Schüler*innen des Projekts reflektieren nicht nur die Vorteile der KI-Nutzung, sondern auch potenzielle Risiken wie Abhängigkeit oder die Gefahr der Übernahme ungeprüfter Inhalte. Damit bestätigt das Projekt die Forderung nach einer bewussten, reflektierten Integration von KI in schulische Lernprozesse (Johnson & Lee, 2023).

Die Ergebnisse stehen auch im Einklang mit der internationalen Diskussion zur Rolle von KI als Katalysator für die Entwicklung von Problemlösefähigkeiten und Selbstreflexion (Miller & Davis, 2024). Gleichzeitig zeigen sie, dass eine erfolgreiche Implementierung von KI-Tools nicht nur technisches Know-how, sondern auch pädagogische Begleitung und ethische Reflexion erfordert.

Ausblick

Das Projekt liefert wertvolle Erkenntnisse für den zukünftigen Einsatz von KI-Technologien in Bildungskontexten. Es zeigt auf, dass eine erfolgreiche Integration von KI nicht nur technisch-

es Know-how erfordert, sondern auch eine bewusste Auseinandersetzung mit den ethischen und sozialen Implikationen dieser Technologien.

Für künftige Projekte könnte es sinnvoll sein:

1. *Langfristige Auswirkungen zu untersuchen*: Wie beeinflusst der Einsatz von KI langfristig die Schreib- und Reflexionsfähigkeiten?
2. *Weitere Altersgruppen einzubeziehen*: Die Erfahrungen könnten auf jüngere Schüler*innen oder andere Schultypen ausgeweitet werden.
3. *Interdisziplinäre Ansätze zu verfolgen*: Eine Zusammenarbeit mit Fachbereichen wie Informatik oder Philosophie könnte neue Perspektiven eröffnen.

Insgesamt zeigt das Projekt, dass KI-Technologien nicht nur Werkzeuge zur Effizienzsteigerung sind, sondern auch eine Chance bieten, Bildung innovativ zu gestalten und Lernende auf die Herausforderungen einer digitalisierten Welt vorzubereiten.

Literaturverzeichnis

Brown, J. & Smith, A. (2023). Unveiling the role of artificial intelligence on reading processes. *Journal of Educational Technology*, 15(2), 45–67. <https://ejournal.unis.ac.id/index.php/Primacy> [29.04.2025]

Carter, L. & Nguyen, T. (2024). Generative AI and education: Dynamic personalization of pupils. *International Journal of AI in Education*, 32(1), 12–28. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1288723> [29.04.2025]

Johnson, R. & Lee, K. (2023). Ethical implications and principles of using artificial intelligence in the classroom. *Ethics in Education Review*, 18(3), 89–102. <https://www.ijimai.org/journal/bibcite/reference/3435> [29.04.2025]

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*.

Miller, P. & Davis, S. (2024). AI meets the science of reading and writing skill development. *Educational Innovations Quarterly*, 29(4), 33–48. <https://csteachers.org/ai-meets-the-science-of-reading-and-writing-skill-development/> [29.04.2025]

Thompson, G. & Patel, R. (2023). Reading, writing, and thinking in the age of AI. *Advances in Learning Technologies*, 21(2), 15–30. <https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-with-technology-articles/reading-writing-and-thinking-in-the-age-of-ai/> [29.04.2025]

Autorin

Tamara Rachbauer, Dr. phil., MA, BSc

Seit 2021 akademische Rätin an der Universität Passau am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit, davor von 2013 bis 2020 Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl



für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zum Thema Digital Literacy, KI-Literacy, KI-Folio/E-Portfolio und Reflexionsfähigkeit unter <https://www.researchgate.net/profile/Tamara-Rachbauer/publications> und <https://www.tamara-rachbauer.info/>
Kontakt: tamara.rachbauer@uni-passau.de

Marlene Obermayr

Pädagogische Hochschule Wien, Wien

Andrea Struck

Universität Rostock , Rostock

Einblick in das Projekt „Büchertürme“ Kinder für das Lesen begeistern

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a567>

Im folgenden Beitrag wird das Leseprojekt *Büchertürme* mit dem Schwerpunkt *Steigerung der Lesemotivation* näher vorgestellt. Zudem wird die Relevanz der (extrinsischen und intrinsischen) Lesemotivation im Kontext von Vielleseverfahren diskutiert. Es wird ein Einblick in das evidenzbasierte Leseprojekt gegeben. Abschließend werden weitere Impulse genannt, wie eine schulische Lesekultur in der Volksschule etabliert werden kann.

Büchertürme, Lesemotivation, Vielleseverfahren

Bereits in der frühen Kindheit spielt das Interesse am Vorlesen und an Bilderbüchern eine bedeutsame Rolle für den Literacy-Aufbau (vgl. Näger, 2017). Das wiederholte Betrachten von Bilderbüchern, der Wunsch, Geschichten vorgelesen zu bekommen oder über Bilderbuchgeschichten zu sprechen können erste Grundlagen für das Interesse an (Bilder-)Büchern und in weiterer Folge für die eigene Lesehaltung schaffen (vgl. Alt, 2013). Genau diese Leseimpulse für Schüler*innen, welche von außen gesetzt werden und als extrinsische Zugänge beschrieben werden (vgl. Möller & Schiefele, 2004), sollen das Viellese der Schüler*innen anregen und stärken, sodass eine stabile Lesehaltung auf- und ausgebaut werden kann.

Ein Blick in den Lehrplan – Lesen als übergreifendes Themenfeld

Im aktuellen österreichischen Lehrplan der Volksschule wird *Lesen und Sprachliche Bildung* als übergreifendes Themenfeld für alle Unterrichtsgegenstände angeführt. Das *Pädagogikpaket neu* verweist hierzu auf folgenden Aspekt:

„Die Förderung der sprachlichen Bildung und Lesekompetenzen ermöglicht Schülerinnen und Schülern erfolgreiches fachliches Lernen in allen Unterrichtsgegenständen.“ (Bundesministerium für Bildung, 2024)

Gezielte Leseprojekte, die auf Schulebene bzw. auch klassenübergreifend konzipiert und umgesetzt werden, ermöglichen eine umfassende Leseförderung. Um eine weiterführende Lesekompetenz aufzubauen, ist eine (intrinsische) Lesemotivation unabdingbar. Im Sinne eines nachhaltigen Auf- und Ausbaus von Lesemotivation benötigt es u.a. schulische Angebote, die im Schüler*innenalltag zum Lesen anregen. Aktuelle Initiativen des Bundesministeriums für Bildung (BMB) wie 2023/2024 der Leseschwerpunkt *Lesen – deine Superkraft*, das *bundesweite Lesegütesiegel* für Schulen, der *Österreichische Vorlesetag* oder *Videoimpulse von Lesebotschafter*innen* sind bereits konkrete Maßnahmen, die u.a. die Lesemotivation dauerhaft stärken sollen und das Viellese in der Volksschule forcieren.¹

Steigerung der Lesemotivation durch Vielleseverfahren

Vielleseverfahren sind besonders geeignet, um die Lesemotivation zu steigern und langfristig das Selbstvertrauen im Umgang mit Büchern zu fördern. Neue wissenschaftliche Erkenntnisse unterstreichen den Wert solcher Ansätze und deren Bedeutung für die Entwicklung der Lesekompetenz (vgl. Bamberger, 2000). Vielleseverfahren haben sich als effektive Methode zur Förderung der Lesekompetenz etabliert. Sie bieten Kindern die Möglichkeit, selbstbestimmt und regelmäßig zu lesen, wodurch nicht nur die Leseflüssigkeit verbessert sondern auch die Freude am Lesen geweckt wird. Studien zeigen, dass durch häufiges Lesen der Sichtwortschatz erweitert, die Lesegeschwindigkeit erhöht und das Weltwissen angereichert wird (vgl. Rosebrock & Nix, 2020). Besonders das Erwartungs-Wert-Modell (vgl. Möller & Schieferle, 2004) hebt hervor, dass die Motivation zum Lesen steigt, wenn Kinder den Nutzen des Lesens erkennen und gleichzeitig ihre Interessen berücksichtigt werden.

Ein Einblick in das Projekt *Büchertürme*

Das Projekt *Büchertürme* der bekannten Kinderbuchautorin Ursel Scheffler² ist ein innovativer Ansatz zur Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation bei Kindern. Es basiert auf den Prinzipien der Vielleseverfahren, die sich durch ihre flexible Gestaltung und die Betonung individueller Leseinteressen auszeichnen.

Ursel Scheffler gründete das Projekt *Büchertürme* 2011 in Hamburg als Antwort auf schlechte PISA-Ergebnisse.³ Ziel ist es, Schüler*innen der Primarstufe spielerisch zum Lesen zu motivieren. Die Kinder wählen ein lokales Gebäude als Leseziel und *erlesen* dessen Höhe, indem sie Bücher lesen und deren Buchrückenhöhe in PISA-Einheiten messen (1 PISA = 10 cm Buchrücken). Der Wettbewerbscharakter des Projekts sowie attraktive Preise wie Zoobesuche oder Bücher für Schulbibliotheken steigern die Motivation zusätzlich.

Trotz seiner Erfolge wird das Projekt gelegentlich kritisiert, da es keine Kontrolle über die Qualität oder Altersangemessenheit der gelesenen Bücher bietet. Dennoch zeigt sich insbesondere bei leseschwachen Kindern ein positiver Effekt auf die Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept (vgl. Goy et al., 2017). Der Übergang von der Volksschule zur weiterführenden Schule ist oft vom sogenannten *Leseknick*⁴ geprägt, weshalb Projekte wie *Büchertürme* langfristig zur Stabilisierung der Lesemotivation beitragen können.

Die Umsetzung des Leseprojekts in Rostock ist dabei einmalig: Durch die Zusammenarbeit von Universität, Stadtbibliothek und Literaturhaus werden verschiedene Perspektiven eingebracht. Lehramtsstudierende begleiten Schulklassen mit Vorleseaktionen und Lesefördermaßnahmen, wodurch neben extrinsischen Anreizen auch intrinsische Motivation gefördert wird. Die wissenschaftliche Evaluation des Projekts untersucht dessen Wirkung auf Lesekompetenz, Lesehaltung und lesebezogenes Selbstkonzept (vgl. Struck, 2022).

Das Projekt *Büchertürme* verdeutlicht den hohen lesedidaktischen Wert von Vielleseverfahren. Es stärkt nicht nur die Lesekompetenz von Kindern, sondern fördert auch deren Freude am Lesen durch spielerische Elemente und individuelle Gestaltungsmöglichkeiten.

Schlussfolgerungen

Leseprojekte, die vor allem das Viellese von Schüler*innen fokussieren, sollten klassenübergreifend umgesetzt werden, wie dies auch am Beispiel des Projekts *Büchertürme* deutlich wird, damit eine schulische Lesekultur etabliert werden kann. Die Einbindung aller Akteur*innen im schulischen Kontext wie auch außerschulische Partner*innen (Bibliotheken, Literaturhäuser, Theater, etc.) können zudem das Projekt bereichern und erweitern. Ebenso bieten literarische Angebote auf Schulebene wie beispielsweise ein Bücherpfad durch Gattungen und Genres im Schulhaus, Lesecken im Schulgebäude, Buchplakate von Schüler*innen aller Klassen, literarische Spaziergänge im Schulgarten oder klassenübergreifende Literaturprojekte zu Themen oder Autor*innen literarische Möglichkeiten, eine stabile Lesemotivation auf- und auszubauen, sodass Lesen als ein subjektives genussvolles Erlebnis wahrgenommen werden kann.

Literaturverzeichnis

Alt, K. (2013). *Dialogische Vorlesen in der Kita. Sprachbildungsprozesse über Bilderbücher fördern*. https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb12/fb12/pdf/Dd/Alt/alt_dialogisches_lesen.pdf, [22.05.2025]

Bamberger, R. (2000). *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projekts „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lesen und Lernolympiade“*. Schneider Verlag.

Bundesministerium Bildung (2024). *Lehrpläne und Lehrplanzusätze für den sonderpädagogischen Bereich*. <https://paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/übergreifende-themen/lehrpläne-und-lehrplanzusätze-für-den-sonderpädagogischen-bereich.html>, [22.05.2025]

Bundesministerium für Bildung (o. J.). *LESEN – Schwerpunkt seit dem Schuljahr 2023/24*. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/zrp/lesen.html>, [22.05.2025]

Goy, M.; Valtin, R.; Hußmann, A. (2017): Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, Daniel, E. Lankes, N. McElvany, T. Stubbe, R. Valtin (Hrsg.): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.

Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101–124). Verlag für Sozialwissenschaften.

Näger, S. (2017). *Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur* (3. Auflage). Herder.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9. Aufl.). Schneider Verlag.

Struck, A. (2022) „Büchertürme. Ein Leseförderprojekt für Grundschul Kinder.“ In: Christoph Jantzen, Alexandra Ritter und Michael Ritter (Hrsg.): *Literarische Bildung in der Grundschule. Literarisches Lernen, Leseförderung und Kinderliteratur im Unterricht*. Schneider Verlag.

Anmerkungen

¹ Die aktuellen Initiativen sind unter <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/zrp/lesen.html> abrufbar.

² Details zum Projekt sind zu finden unter <https://buechertuerme.de/>.

³ PISA-Studie siehe dazu

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/de/publications/reports/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/6004956w.pdf.

⁴ Der Begriff *Leseknick* bezeichnet in der Lesedidaktik einen markanten Rückgang der Lesemotivation und der Leseaktivität bei Kindern und Jugendlichen, der häufig im Übergang von der Kindheit zur Pubertät – meist zwischen dem 10. und 14. Lebensjahr – auftritt. In dieser Phase wenden sich viele Kinder, insbesondere Jungen, zunehmend anderen Freizeitbeschäftigungen wie digitalen Medien zu, während das freiwillige Lesen von Büchern oder Zeitschriften deutlich abnimmt. Der Leseknick ist ein zentrales Thema der Lesesozialisationsforschung und stellt eine große Herausforderung für die schulische Leseförderung dar, da er langfristig die Entwicklung der Lesekompetenz und die literarische Sozialisation beeinflussen kann.



Autorinnen

Marlene Obermayr, BEd MEd.

Seit 2022 Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Wien im Bereich Lesen und Schriftspracherwerb, Referentin im Kontext der Deutschdidaktik und Doktorandin im Bereich Lesen.
Kontakt: marlene.obermayr@phwien.ac.at

Andrea Struck, M.A.

Seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur für den Primarbereich der Universität Rostock, arbeitet zudem als Lektorin im Hinstorff Verlag und ist Mitglied der Landesstellenleitung der AJuM in Mecklenburg-Vorpommern.

Kontakt: andrea.struck@uni-rostock.de

Gina Domeniconi

Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM, Zürich

Schweizer Erzählnacht

Verbindende Geschichtenerlebnisse seit 30 Jahren

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a566>

Die «Schweizer Erzählnacht» ist seit vielen Jahren der grösste Leseförderungsanlass der Schweiz. Jeweils am zweiten Freitagabend im November kommen zehntausende Kindern, Jugendliche und Erwachsene in der ganzen Schweiz zusammen, um am selben Abend gemeinsam Geschichten zu hören und zu erzählen. Erzähl Nächte sind eine Möglichkeit, den individuellen Akt des Lesens an Schulen in ein Gemeinschaftserlebnis zu verwandeln und die Freude am Lesen zu fördern. Das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM) unterstützt Veranstalter*innen mit Medientipps, Umsetzungsideen und Weiterbildungskursen.

Leseförderung, Vorlesen, Kinderliteratur

Am zweiten Freitagabend im November werden auch dieses Jahr wieder schweizweit Tausende Kinder durch die früh eingebrochene Nacht in ihre Schule oder Bibliothek spazieren. In der Vorbereitung werden hunderte Stühle und Sitzkissen zurechtgerückt und Matratzen ausgelegt, Dekorationen aufgehängt, Snacks bereitgestellt und Schulleitende, Lehrpersonen, Eltern, Bibliothekar*innen, Hauswart*innen und weitere Personen aus dem Schulumfeld werden für einen gemeinschaftlichen Geschichtenabend bereit sein.

Anlass mit langer Tradition

Die Schweizer Erzählnacht hat in vielen Schulen eine lange Tradition und ist damit ein fixer Termin im Schulkalender. Die Idee nahm im November 1990 im Wallis ihren Anfang und basiert auf der Tradition des «Abusitz» – dem Zusammensitzen und Geschichtenerzählen am Holzofen zur Winterzeit in der Stube, die aus ökonomischen Gründen oft der einzige beheizte Raum war. Seit 1995 findet das Projekt schweizweit unter einem Motto statt. Im vergangenen Jahr wurden Bücher zum Thema „Traumwelten“ vorgelesen, eigene Traumgeschichten geschrieben und Kinder gingen mit Kinderbuchautor:innen auf Fantasiereisen. Davor stand

die Schweizer Erzählnacht auch schon unter dem Motto „Viva la musica!“ (2023), „Verwandlungen“ (2022) oder „Unser Planet – unser Zuhause“ (2021). Das SIKJM veröffentlicht jedes Jahr thematische Medientipps und bietet Anregungen wie das Motto in der Klasse, der Bibliothek oder an Stationen in einem ganzen Schulhaus umgesetzt werden kann. Auf einer Liste auf der SIKJM-Website lassen sich ausserdem die Programme der Veranstalter*innen einsehen und man kann sich von ihren Einfällen inspirieren lassen.

Der gemeinschaftliche Aspekt beim Vorlesen trägt auch zur Lesemotivation bei. Die Forschung zeigt, dass Vorlesen und Erzählen ohne Leistungsdruck und in einem stimmungsvollen Rahmen eine einfache, aber ausgesprochen wirksame Form der Leseförderung ist – sowohl bei kleinen wie bei älteren Kindern und Jugendlichen (Belgrad & Klipstein, 2015).

Erzähl Nächte als gemeinsames Erlebnis ermöglichen einen niederschweligen, lustvollen Zugang zu Büchern und sind eine Chance, die Leseinteressen der Kinder und Jugendlichen in ihrer ganzen Vielfalt abzubilden und damit auch schwächere Leser*innen abzuholen – ein wichtiger Aspekt, um die Lesemotivation aller zu fördern. (Nix, 2016, S. 170)

Noch mehr vorlesende Vorbilder

Getragen vom Erfolg der Erzählnacht hat das SIKJM ein weiteres Projekt lanciert, das auf eine breite Wirkung und öffentliche Aufmerksamkeit abzielt: den Schweizer Vorlesetag. Dieser Aktionstag ist das Pendant im Frühling zur Schweizer Erzählnacht und fokussiert noch stärker auf die Rolle von Lesevorbildern. Viele prominente Persönlichkeiten aus den Bereichen Sport, Kultur und Medien wie auch Politiker*innen unterstützen den Vorlesetag und lesen am Aktionstag aus ihren Lieblingsbüchern vor. Ähnlich wie bei der Schweizer Erzählnacht stellt sich auch bei diesem Grossanlass heraus, dass Schulen, Kulturinstitutionen, Bibliotheken, die einmal mitgemacht haben, auch im folgenden Jahr dabei sind und sich der Tag zu einer Tradition etabliert.

Die Argumente für solche Vorlese- und Erzähl anlässe sind mannigfaltig: Vorlesen stärkt nicht nur die Lesefähigkeit, sondern unterstützt auch die Entwicklung von sozialen und emotionalen Fähigkeiten, indem es neue Perspektiven vermittelt und Gefühle thematisiert (von Salis, 2018, S. 12). Ausserdem sind Feste – wozu auch Vorlese- und Erzähl Nächte gezählt werden können – gemäss Hartmut von Hentig (2004) gesteigertes Leben, die eine grosse stärkende Wirkung erzielen. Wenn sich die Menschen einander fröhlich ohne Leistungsdruck und gleichermaßen ernst zuwenden, kann dies ein wertvoller Beitrag zur gewünschten Bildung beitragen. Jede*r Einzelne wird in die Kultur eingebettet. Die gesamte Schule profitiert somit auf verschiedenen Ebenen von diesem gemeinschaftlichen Leseerlebnis.

Im besten Fall braucht es aber gar nicht viele Argumente, um Vorlese- und Erzähl anlässe an der eigenen Schule durchzuführen. Nämlich dann, wenn gute Geschichten alle fürs Vorlesen und Erzählen begeistern – indem sie Vorlesende und Zuhörende zum Lachen oder Träumen

bringen oder zum gemeinsamen Fantasieren und Diskutieren anregen. In der Schweizer Erzählnacht kommen viele dieser positiven Effekte zusammen und bereiten den Beteiligten grosse Freude – wie die hohen Anmeldezahlen jedes Jahr wieder bestätigen.

Als Schulleitung lohnt es sich somit, die Kultur des Lesens mittels Anlässen wie der Schweizer Erzählnacht zu fördern und damit gleichzeitig ein Gemeinschaftserlebnis zu ermöglichen.

Schweizer Erzählnacht 2025: Zeitreise

Dieses Jahr findet die Schweizer Erzählnacht am 14. November 2025 statt.

Das diesjährige Motto «Zeitreise / Voyage dans le temps / Viaggio nel tempo / Viadi en il temp» lädt dazu ein, Bücher als Vehikel zu nutzen, um in die Vergangenheit oder die Zukunft zu reisen und blickt im Jubiläumsjahr zugleich zurück auf 30 Jahre Schweizer Erzählnacht. So können Kriminalfälle dank Zeitreisen gelöst, grosse historische Epochen hautnah erlebt und fantastische Welten von morgen erkundet werden. Ab Juni stehen Medientipps und Gestaltungsideen zum Motto auf der [SIKJM-Website](#) zum Download bereit. Es können Veranstaltungen angemeldet und Plakate sowie Buchzeichen bestellt werden.

Literaturverzeichnis

Belgrad, J. & Klipstein, C. (2015). Leseförderung durch Vorlesen. Ein empirisch begründetes Plädoyer für das regelmäßige Vorlesen im Unterricht aller Schularten. In: E. Gressnich, , C. Müller & L. Stark (Hrsg.) (2015). *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 180–199.

von Hentig, H. (2003). *Bildung. Ein Essay*. Weinheim: Beltz.

Nix, D. (2016). Förderung der Lesekompetenz. In: M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.). *Lese- und Literaturunterricht. 2.* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. 11.) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 139–189.

von Salis, G. (2018). Vorlesen als Beziehungspflege: geborgen abheben. In: *Buch&Maus* (1/2018), S. 12. Link: https://www.schweizervorlesetag.ch/media/filer_public/8b/b9/8bb91520-1445-4c96-8a76-4fd55c51cd71/buchmaus_schwerpunkt_vorlesen.pdf

Stiftung Lesen (2015). *Vorlestudie 2015. Vorlesen – Investition in Mitgefühl und solidarisches Handeln*.

https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Bilder/Forschung/Vorlestudie/Vorlestudie_2015.pdf



Autorin

Gina Domeniconi

studierte Germanistik und Philosophie und arbeitete parallel in öffentlichen und universitären Bibliotheken. Seit 2015 ist sie Mitarbeiterin am Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM im Bereich Literale Förderung. Dort leitet sie verschiedene Projekte und Angebote im Bereich Mehrsprachigkeit und ist in der Weiterbildung tätig.

Kontakt: gina.domeniconi@sikjm.ch

Mechthild Bauer

Bibliothek in der Primarschule Pestalozzi Bern

Begegnungsort und Dienstleisterin Die (Schul-)Bibliothek Pestalozzi in Bern

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a571>

„Das Ziel aller Schulbibliotheken ist es, informationsgebildete Schüler auszubilden, die verantwortungsvoll und moralisch an der Gesellschaft teilnehmen.“¹ Dies Ziel hat auch die Schulbibliothek Pestalozzi in Bern; darüber hinaus bedient sie weitere Interessen und Bedürfnisse von Lehrpersonen, Eltern, der Tagesbetreuung und von Quartierkindern. Sie ist ein partizipativ geführter Treffpunkt und Arbeitsort, der der Ausbildung von umfassenden individuellen Literacy-Fähigkeiten verpflichtet ist. Voraussetzung für diese Form einer Schulbibliothek ist, dass die Schulleitung ein offenes, transparentes, kommunikationsfreudiges und gegenseitig wertschätzendes Arbeitsklima für alle Akteur*innen vorgibt.

Schulbibliothek, Literacy, Unterstützerverein, Teaching Library

Organisation

Die (Schul-)Bibliothek Pestalozzi² steht neben den Schulangehörigen allen Familien des umliegenden Quartiers der Stadt Bern zur Verfügung. Sie bietet den Schulkindern und Lehrpersonen die für den Unterricht benötigten Medien, ist durch die Arbeit der Bibliothekarin in den Schulalltag eingebunden und ist zugleich Aufenthalts- und Betreuungsort für die Tagesbetreuung. Sie wird von einer ausgebildeten Bibliothekarin geführt, die auch den STUBE-Fernkurs zu Kinder- & Jugendliteratur absolviert hat. Die Anstellung wird von zwei Stellen finanziert: Den grösseren Teil leistet der vom Unterstützerverein „Pro Bibliothek Pestalozzi“ und der Schule ausgerichtete jährliche Sponsorenlauf, den kleineren der Schulpool. Schule und Verein geben jährlich etwa 5500 Franken für das Medienbudget.

Die Bibliothek bietet Medien (Bücher, CDs und Zeitschriften) für Kinder von zwei bis etwa 14 Jahren sowie Arbeits- und Leseplätze. Aktuell hat sie knapp 9000 Medien im Bestand – davon sind mehr als 1.200 Bilderbücher und etwa tausend Comics und Graphic Novels. Im Jahr 2024 wurden diese Medien von etwa sechshundert Kund*innen mehr als 30.000-mal ausgeliehen. Die Pestalozzischule bietet während Schul- und Ferientagen eine Tagesbetreuung von 7 Uhr bis 18 Uhr an; für die dort angemeldeten Kinder ist die Bibliothek ein beliebter und

vielgenutzter Aufenthaltsort. Darüber hinaus ist sie an drei Nachmittagen für je drei Stunden für alle im Quartier wohnenden Kinder geöffnet, die sie mit oder ohne Eltern besuchen. Während der Unterrichtszeiten gibt es wöchentlich eine „Pultbuchstunde“ für jede der 24 Klassen – ohne Anwesenheit der Bibliothekarin. In diesen Stunden wählt jedes Kind seine Lektüre. Für die neun Kindergartenklassen sind daneben wöchentlich zwei Stunden reserviert, in denen sie Einführungen oder Bilderbuchkinos geboten bekommen. Regelmässig finden schulinterne und öffentliche Veranstaltungen wie Autor*innenlesungen und Workshops statt, die von der Bibliothekarin organisiert und durch Mittel von Schule, Verein und Stiftungen ermöglicht werden.



Abb. 1 & 2: Bibliothek im Untergeschoss des Schulhauses mit „Arena“ | Fotos: Bauer

Angebote

Zentral für diese Form der (Schul-)Bibliothek ist die Zusammenarbeit mit allen Akteur*innen der Schule, manchmal auch jenen des Quartiers. Die Bibliothekarin ist in die Konferenzen des Lehrer*innenkollegiums eingebunden, beteiligt sich an Schulprojekten (Sommerfest, Projektwochen) und den Elternratssitzungen; daneben ist sie auch Mitarbeiterin der Tagesbetreuung. Dadurch ist die Bibliothek stark in den Schulalltag integriert, mit diesem verzahnt und im Bewusstsein von Lehrkräften, Schüler*innen und Eltern verankert. Darüber hinaus findet ein Teil des Ausbildungskurses für Schulbibliothekar*innen und andere Weiterbildungsangebote der PH Bern in der (Schul-)Bibliothek Pestalozzi statt. Dies ermöglicht einen wertvollen Austausch mit anderen Bibliothekar*innen und Fachpersonen. Seit ein paar Monaten haben die Stadtberner Bibliothekar*innen sich vernetzt, wollen versuchen ihre Ziele gemeinsam zu verfolgen und wo möglich die knappen Mittel synergetisch zu nutzen – beispielsweise durch gemeinsame Veranstaltungen oder arbeitsteilige Recherche. Alle Angebote der Bibliothek haben das Ziel, mit informativen, spannenden und aktuellen Medien – die auch kurzfristig besorgt werden – die Lese- und Medienkompetenz der Kinder in einem freundlichen Raum auszubilden beziehungsweise zu erweitern: Mit Pappbilderbüchern finden schon kleine (Geschwister-)Kinder ein Angebot. Für die Kindergartenkinder steht eine Vielzahl von Bilderbüchern unterschiedlicher Genres und Gestaltungsformen bereit, die auch Visual-Literacy-

Kompetenzen entwickeln helfen. Mit regelmässigen Bilderbuchkinos (im Unterricht und als öffentliche Veranstaltungen oder für die Tagesbetreuung) wird das genaue Hinsehen, die soziale Interaktion und die Ausdruckfähigkeit in verschiedenen Dialekten und Sprachen beziehungsweise die Sensibilität dafür – geschult. Jahrgangsübergreifend gibt es das Wahlfach „Biblioclub“, in dem die Schüler*innen „Alles rund um Literatur“ vom Büchereinkauf über Theater- und Kinobesuche bis zu verschiedenen Literaturgattungen kennenlernen und manchmal selbst Geschichten schreiben oder Bücher herstellen können. Für die Schüler*innen der 5. und 6. Klassen gibt es regelmässige Angebote zu Literaturrecherche und/oder Hilfestellung beim Verfassen von Referaten. Die Medienpräsentation orientiert sich an den Bedürfnissen der Nutzer*innen, unterscheidet grundsätzlich zwischen Unter- und Mittelstufe bei den Sachbüchern wie der Belletristik. Comics und Graphic Novels stehen separat. Sachliteratur für die unteren Klassen lässt sich mittels Piktogrammen finden und führt zugleich in die an Klartext und DK angelehnte Aufstellung der Sachbücher für ältere Kinder ein. Erstlese-literatur ist in verschiedene Lesestufen eingeteilt. Für den Unterricht werden zu den Natur-Mensch-Gesellschaft-Themen Bücherkisten zusammengestellt und Unterrichtsmodelle aus dem Internet gesammelt. Die Lehrkräfte werden von der Bibliothekarin bei der Lektüreauswahl beraten. Titel in leichter/einfacher Sprache sowie für Schüler*innen mit Lese-Rechtschreibschwäche sind ebenso vorhanden und unterstützen die Arbeit der Logopäd*innen und der IF-Lehrkräfte. Ein bibliothekspädagogisches Spiralcurriculum soll die Vertrautheit mit der Bibliothek über die ganze Primarschulzeit immer wieder erneuern. Der regelmässige Bibliotheksbesuch eines Kindes ermöglicht eine Wechselbeziehung: die Bibliothekarin kann eine persönliche Beziehung zum Kind aufbauen, es in seiner Lesesozialisation begleiten, dabei die Vorlieben der Kinder besser kennenlernen und so Medien zielgerichteter einkaufen.

Eltern erhalten auf Anfrage Beratung bei der Lektüreauswahl oder Hinweise, mit welchen Titeln sie den Leselernprozess ihres Kindes fördern können. Die Schüler*innen finden neben Büchern in anderen Sprachen für den Unterricht, auch solche in ihren Erstsprachen. In den Veranstaltungen (Lesung sowohl auf Deutsch als auch in weiteren Sprachen, Bibliotheksübernachtung, Erzählabend, Bilderbuchkino, Comic-Workshop, Medienflohmarkt während des Sponsorenlaufs, Vorlesetag), die im Klassenverband, gemeinsam mit der Tagesbetreuung oder auch öffentlich stattfinden, begegnen sich alle: Kinder, Lehrkräfte, Eltern, andere Familienangehörige, Mitarbeitende der Tagesbetreuung und auch Autor*innen und Illustrator*innen.



Abb. 3 & 4: Veranstaltungen in der Bibliothek: Bilderbuchkino & Lesenacht | Fotos: Bauer

Mit vielfältigen Angeboten und weiteren attraktiven Verhältnissen versucht die Bibliothekarin partizipativ und persönlich zu arbeiten und die (Schul-)Bibliothek so zu führen, dass diese einer Teaching School Library ähnelt. Voraussetzung hierfür ist, dass die Schulleitung gute Bedingungen für den Lesekompetenz ausbildenden Unterricht ermöglicht und sich bewusst für diese Bibliotheksform entscheidet. Dazu gehört, dass sie stets ein „offenes Ohr“ für alle hat, die sich an der beschriebenen Zusammenarbeit beteiligen und sie darüberhinaus auch die Bedürfnisse des Vorstands des Unterstützervereins wie der Hauswertschaft berücksichtigt. So können Gelingensbedingungen für die Ausbildung von Literacy-Fähigkeiten jedes Kindes geschaffen werden und zugleich die Forderungen von Bibliosuisse erfüllt werden: «Die Schulbibliothek ist ein Dienstleistungsbetrieb und dient Lernenden sowie Lehrenden als Informations-, Lern- und Freizeitzentrum.»³



Abb. 5 & 6: Lesungen: digital im Klassenzimmer – live in der Aula mit Daniel Fehr | Fotos: Bauer

Anmerkungen

¹ Richtlinien der IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) für Schulbibliotheken: <https://repository.ifla.org/server/api/core/bitstreams/b747f45d-9d79-4200-8257-8bfd1d9d9088/content> (18.05.2025)

² Im Folgenden wird diese Schreibweise genutzt, um zu zeigen, dass die Bibliothek im Schulhaus Pestalozzi keine Schulbibliothek im eigentlichen Sinn ist. Weitere Informationen unter:

<https://mawe-bern.ch/pestalozzi/angebot/bibliothek>

³ Richtlinien für Schulbibliotheken von Bibliosuisse:

<https://www.bibliosuisse.ch/angebote/downloads/richtlinien-fuer-schulbibliotheken-2014> (18.05.2025)

Autorin

Mechthild Bauer

M. A. in Kunstgeschichte, Religionswissenschaft & Geschichte; Ausbildung zur Gemeindebibliothekarin; Absolventin des STUBE-Fernkurses für Kinder- & Jugendliteratur in Wien; führt seit mehr als 10 Jahren die Bibliothek im Primarschulhaus Pestalozzi Bern; arbeitet in dessen Tagesbetreuung mit und ist Honorarkraft an der Pädagogischen Hochschule Bern; schreibt Rezensionen für <https://www.kjmbefr.ch/>

Kontakt: mechthild.bauer@base4kids.ch

Nicole Malina-Urbanz

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Auf Du und Du mit Buchkünstler*innen

Über das lesemotivierende Potential von Autor*innenlesungen und wie diese nachhaltig wirken können

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a572>

Dass Lesen eine zentrale Schlüsselkompetenz und Kulturtechnik darstellt, steht außer Frage. Um Kinder nachhaltig fürs Lesen zu begeistern, braucht es neben der Vermittlung von soliden Lesefertigkeiten vor allem motivierende Zugänge zum Lesen. Eine wesentliche Rolle spielen dabei Lesevorbilder und Identifikationsfiguren, die das Lesen durch leseanimierenden Programme erlebbar machen. Dem persönlichen Kontakt mit Buchkünstler*innen wie Autor*innen und auch Illustrator*innen wird häufig in Lesebiografien diese türöffnende Funktion zugeschrieben. Welche Aspekte für eine nachhaltige lesemotivierende Wirkung von Autor*innenlesungen beachtet werden sollten und welche Begegnungsräume mit Buchkünstler*innen auch über das Klassenzimmer hinaus möglich sind, wird in diesem Beitrag exemplarisch erörtert – denn gezielt eingesetzte Leseanimation hat das Potential, die Lesemotivation auch von Kindern zu stärken, die sich in ihrem Selbstkonzept als Nichtlesende wahrnehmen.

*Buchkünstler*in, Autor*innenlesung, Leseanimation, Lesemotivation, Lesevorbild*

„Lesen ist das Tor zur Welt.“ – dieses Sprichwort galt bereits im langen Zeitalter der analogen Lesemedien als unbestritten und gilt noch viel mehr für die heutige, digital-multimedial geprägte Zeit, die von Lesenden nicht nur kritische Medienkompetenz, Informationskompetenz, sondern vor allem auch eine ausgeprägte Lesekompetenz, welche der versierte Umgang mit multimodalen Lesestrategien beinhaltet, verlangt. Doch um diese Lese-, respektive Lebenskompetenz zu erlangen, benötigt es neben einem soliden Grundstock an Lesefertigkeiten auch einen Türöffner, damit umgekehrt das Tor zum Lesen selbst geöffnet werden kann und dauerhaft geöffnet bleibt.

Lesevorbilder und Identifikationsfiguren öffnen Tore in literale Welten

Als solche Türöffner fungieren neben der ersten literalen Sozialisationsinstanz der Familie, deren Einflussfaktor auf die zukünftige Lesekarriere eines Kindes durch zahlreiche Lesestudien wie etwa durch den „Vorlesemonitor“ der deutschen „Stiftung Lesen“ seit 2007 jährlich belegt wird (vgl. Stiftung Lesen, Vorlesemonitor 2024), natürlich auch Bildungsinstituten. Darüber hinaus öffnen insbesondere Lesevorbilder und Identifikationsfiguren außerhalb dieser Instanzen auf vielfältige Weise Tore in literale Welten. Sie wirken an außerschulischen Lernorten und sind handelnde Akteur*innen des literarischen Feldes – seien es nun Buchkünstler*innen (Autor*innen wie Illustrator*innen), Literatur- und Lesekulturvermittler*innen, Bibliothekar*innen, Buchhändler*innen, Lesepaten*innen und -botschafter*innen bzw. überhaupt Multiplikator*innen fürs und rund ums Lesen – sie alle verfolgen das Ziel, Kinder und Jugendliche zum Lesen zu motivieren. Werden diese Aktanten mit der schulischen Leseförderung vernetzt, dann rückt laut Daniel Nix „die Schule als kultureller Lesens- und Lebensraum in den Fokus“ (Nix, 2021, S. 232).

Auch das im Schuljahr 2024/25 seitens des Bundes in Österreich neu eingeführte bundesweite Lesegütesiegel für Volksschulen „Lesen. Deine Superkraft“ schlägt in eine ähnliche Kerbe und führt in seinem Kriterienkatalog, dessen Kernstück zwar die diagnosebasierte Leseförderung bildet, unter der weiteren Kategorie „Leseanimation“ die Einbindung „von positiven Lesevorbildern und Identifikationsfiguren (z. B. Autorinnen und Autoren, Lesebotschafterinnen und -botschafter, Lesepatinnen und -paten)“ an. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2024, S. 15)

Auch wenn Leseanimation aufgrund der Evidenz von diagnosebasierter Leseförderung zu recht nicht mehr als Hauptschlüssel für einen erfolgreichen Leserwerb angesehen wird, trägt die damit (hoffentlich) einhergehende Förderung der Lesemotivation, doch wesentlich zu einem positiven Selbstkonzept einer lesenden Person bei. (vgl. Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock & Nix, 2020, S. 15).

Generelle Lesemotivation ist eine wichtige Komponente der Kompetenz. Ohne sie wird eben nicht gelesen, ohne sie fehlt gleichsam der Antrieb für all die verschiedenen und komplex ineinander verstrickten geistigen Akte, die für das Textverstehen notwendig sind, und sie ist der Horizont dessen, was wir im konkreten Leseprozess Beteiligung und Engagement nennen. (Rosebrock, 2012, S. 5 f.)

Gleichzeitig muss aber auch bedacht werden, dass laut Wolfgang Lenhard, „die beste Motivationsförderung [...] in einer systematischen und effektiven Vermittlung basaler Lesefähigkeiten, die Kinder schnell in die Lage versetzt, sich spannende Texte selbst zu erlesen, [liegt]“ (Lenhard, 2024, S. 133).

Motivationsschub durch Autor*innenlesungen

Gleichwohl sieht auch Lenhard durch das Schaffen und Einbinden von Lesevorbildern aus der unmittelbaren Leseumgebung eine gute Möglichkeit, Kinder intrinsisch zu motivieren. Als eine weitere motivationsfördernde Möglichkeit führt Lenhard Autor*innenlesungen an: „Kaum jemand kann ein Buch so spannend vortragen wie der Autor oder die Autorin. An solche Lesungen werden sich Kinder und Jugendliche sicher lange erinnern“ (Lenhard, 2024, S. 134). Diesen positiven Effekt bestätigen auch zahlreiche entsprechende Antworten von Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich bei informellen Umfrage im Zuge von lesedidaktischen Seminaren über deren positive Leseerlebnisse im Laufe ihrer Lesebiografien, indem sie den persönlichen Kontakt zu Buchkünstler*innen nennen.

Basale Vorarbeit sichert nachhaltige Wirkung

Damit aber Autor*innenlesungen nachhaltig wirken können und nicht nur als punktuelles Event verpuffen, müssen laut Nix, der in diesen Lesungen ein großes Potential für (schul-)systemische Leseförderung sieht, mehrere Faktoren beachtet werden. Wesentlich dabei wäre, wie überhaupt für alle leseanimierenden Maßnahmen, dass dabei immer auch die Perspektive von schwachen Leser*innen werden sollte, welche, so Nix, zu selten bedacht werden würde:

Dabei zeigt die Leseforschung, dass für solche Schülerinnen und Schüler leseanimierende Ansätze oftmals zu ‚hoch‘ ansetzen, weil die Teilfähigkeiten auf den verschiedenen Ebenen von Lesekompetenz vorausgesetzt werden, die bei ihnen noch nicht in ausreichendem Maß ausgebildet sind. (Nix, 2021, S. 241)

Hierbei geht es mitunter um ganz basale Aspekte, die zuvor geklärt und eingeführt werden müssen, wie etwa die Besprechung des Sinn und Zwecks von Literaturvermittlungsformaten und die Vermittlung von „grundlegende[n] Verhaltensweisen im Interaktionsformat der lesebezogenen Kommunikation“ (Nix, 2021, S. 241), wozu auch grundlegende Fähigkeiten wie eigenständige Buchauswahl und das damit verbunden Wissen über eigene Leseinteressen gehören. Denn Tatsache ist, dass Schüler*innen, die in Lebenswelten mit erschwertem Bildungszugang aufgewachsen sind,

meistens dieser positive Bezug zur Buchwelt sowie die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Lektüre [fehlt], so dass uns die Vorstellung, man könne diese Lernenden ohne weiteres zum Lesen motivieren, indem man ihnen alleine schmackhafte Inhalte vorführt oder anregende Leseevents anbietet, zumindest ein Stück weit als naiv erscheint (Rosebrock & Nix, 2020, S. 114).

Für die nachhaltige Wirkung von Autor*innenlesungen ist es zudem unabdingbar, Lesungen jeweils vor- und nachzubereiten und dabei im Sinne der literarischen Bildung genügend Raum und Gelgenheit für Anschlusskommunikation einzuplanen. Deshalb werden im Kriterienkatalog des Österreichischen Lesegütesiegels folgende Punkte als verpflichtende Muss-Kriterien entsprechend angeführt: „Es wird darauf geachtet, dass Aktivitäten zur Leseanimation entsprechend vor- und nachbereitet werden.“ (BMBWF; 2024, S. 15). Und weiters „wird

auf eine ansprechende, motivierende und respektvolle Anschlusskommunikation über das Gelesene geachtet“ (BMBWF; 2024, S. 17).

Ein checklistenartiger Überblick, wie das ganz konkret erfolgen könnte, kann u. a. bei der ARGE Lesen NÖ der Bildungsdirektion Niederösterreich nachgelesen werden, die zahlreiche Karteikarten zur Leseförderung und zur Förderung von literarischem Lernen mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren im Zuge der 2018 erfolgten Entwicklung des niederösterreichischen Lesegütesiegel „LeseKulturSchule“ erstellt hat. (ARGE Lesen NÖ, Autorenbegegnungen)

Freilich bietet auch die hier angeführte Fachliteratur zahlreiche Anregungen für eine gelingende Vor- und Nachbereitung von Begegnungen mit Buchkünstler*innen, aber auch diese selbst sowie deren Verlage bieten auf ihren Webseiten häufig kostenfreies Material zur Vor- und Nachbereitung an.

Buchkünstler*innen erleben: Eine exemplarische Auswahl an Begegnungsräumen im Raum Wien und Niederösterreich (und darüber hinaus)

Im Raum Wien und Niederösterreich gibt es vielfältige Möglichkeiten für Bildungsinstitutionen und für Familien, Buchkünstler*innen live zu erleben, um damit einen guten Boden für ein positives Leseselbstkonzept von jungen Menschen zu bereiten und sie für das (Weiter-)Lesen zu motivieren. So bietet die Bundeshauptstadt Wien neben einer weitverzweigten und äußerst lebendigen Bibliothekslandschaft mit reichhaltigem Vermittlungsangebot für alle Alters- und Zielgruppen auch verschiedene Lesefestivals an, die vor allem auch lesefernen Menschen Zugang in literale Welte ermöglichen sollen.

Exemplarisch soll dafür das vom Büchereiverband Österreich initiierte und österreichweit stattfindende Literaturfestival **Österreich liest. Treffpunkt Bibliothek** genannt werden. Es feiert Ende Oktober 2025 sein 20. Jubiläum und will mit literarischen Veranstaltungen für Groß und Klein quer durchs Land zum Lesen und Mitmachen anregen:

<https://www.oesterreichliest.at/>

An dieser Stelle sei ganz besonders auf das alljährlich im Frühling stattfindende **Kinderliteraturfestival**, das vom Institut für Jugendliteratur veranstaltet wird, hinzuweisen. Bei diesem Festival können Kinder und Jugendliche in Lesungen und Kreativwerkstätten Buchkünstler*innen persönlich begegnen und Literatur hautnah erleben und darüber hinaus in einer vom Institut kuratierten Buchausstellung mit mehr als 1.000 Kinder- und Jugendbüchern gemütlich schmökern:

<https://www.kinderliteraturfestival.at/>

Zudem ist Wien auch Heimat des Österreichischen Buchklubs der Jugend, der seit über 70 Jahren bestehenden größten Non-Profit-Organisation zur Leseförderung. Der **Österreichische**

Buchklub bietet neben zahlreichen anderen Angeboten und Projekten mit seiner **Bücherbühne** ein abwechslungsreiches und spannendes Programm von Lesungen im Buchklub vor Ort sowie und Online-Lesungen an:

<https://www.buchklub.at/buecherbuehne/>

In der niederösterreichischen Landeshauptstadt St. Pölten wird alljährlich im Herbst das **Kinder- und Jugendbuchfestival KiJuBu** veranstaltet, bei welchem in verschiedenen kulturellen Einrichtungen die Vielfalt der Lesekultur an Schüler*innen sowie an Familien vermittelt wird:

<https://www.kijubu.at/de>

Ferner ist Niederösterreich auch Standort des in Oberndorf an der Melk angesiedelten **Kinderbuchhaus im Schneiderhäusl**, das durch seine künstlerischen Mitmach-Ausstellungen in situ und to go, nicht nur bei den Jüngsten die Liebe zum Buch zu erwecken vermag:

<https://www.kinderbuchhaus.at/>

Es würde noch zahlreiche andere Initiativen und Akteur*innen zu erwähnen geben und selbstverständlich haben auch andere Bundesländer bemerkenswerte lesefördernde Programme entwickelt. Nicht zuletzt soll aber noch auf folgende **Rechercheplattform** des Instituts für Jugendliteratur hingewiesen werden, die alle in Österreich lebenden **Kinder- und Jugendbuchkünstler*innen**, die für Lesungen oder Workshops zur Verfügung stehen, vereint:

<https://www.jugendliteratur.at/bibliothek/oekjb-kuenstlerinnen-zu-gast>

Durch den Kontakt mit diesen Autor*innen und Illustrator*innen direkt vor Ort am eigenen Schulstandort öffnet sich für Schüler*innen nicht nur das Tor zu literalen Welten, sondern auch die Motivation, Lesen an sich als Tor zu Welt zu verstehen und hindurchzugehen – dies wird durch diese Begegnungsmöglichkeiten nachhaltig gefördert.

Literaturverzeichnis

ARGE Lesen NÖ: Autorenbegegnungen. Abgerufen am 26. Mai 2025 von <https://www.bildung-noe.gv.at/dam/jcr:911868d5-0f17-492a-94c9-ad12f63aad69/Autorenbegegnungen.pdf>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024, 23. August). Bundesweites Lesegütesiegel – „Lesen. Deine Superkraft“. Kriterienkatalog für Volksschulen Grundlage für die Einreichung im Schuljahr 2024/25. https://www.bildung.gv.at/local/leseguetesiegel/files/Leseguetesiegel_Kriterienkatalog_23.08.2024.pdf

Lenhard, W. (2024). Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung. (3. erw. und überarb. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Nix, D. (2021). Literarisches Leben in der Schule vermitteln: die Autorenlesung als Schnittstelle zwischen schulischer und außerschulischer Leseförderung. In, A. Bertschi.Kaufmann, T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (8. Aufl., S. 231–247). Hannover: Kallmeyer; Klett.



Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. (9. aktual. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hochgehren.

Stiftung Lesen (2024, 8. Oktober). Vorlesen schafft Zukunft. Vorlesemonitor 2024.

Repräsentativbefragung zum Vorleseverhalten von Familien.

https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/Stiftung_Lesen_Vorlesemonitor2024.pdf

Autorin

Nicole Malina-Urbanz, Mag. phil., BA

Studium der Europäischen Ethnologie, Museologie, Kunstgeschichte und Studium Integrale; seit 2023 Hochschullehrende und Fortbildnerin an der PH NÖ, davor Abteilungsleiterin Leseförderung & Zeit Punkt Lesen (2014–2023), Leiterin NÖ Volksliedarchiv (2009–2012) in der Kultur.Region.Niederösterreich GmbH, seit 2002 Kunst- und (Lese-)Kulturvermittlerin, Mitglied u.a. bei der Koordinationsstelle Lesen (KsL); Publikationen zu alltagskulturellen Phänomenen, Literacy sowie (Lese)Kulturvermittlung.

Kontakt: nicole.malina@ph-noe.ac.at

Thomas Furter

Kaufmännisches Bildungszentrum, Zug

Flavia Giudice

Kaufmännisches Bildungszentrum, Zug

Katrin Meier Leu

Kaufmännisches Bildungszentrum, Zug

Stefan Riedler

Kaufmännisches Bildungszentrum, Zug

Leseförderung an einer Berufsfachschule – Umsetzungen und Herausforderungen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a552>

Das Kaufmännische Bildungszentrum Zug (KBZ) verfolgt ein mehrstufiges Konzept zur Leseförderung, das niederschwellige Einstiege, individuelle Interessen und projektorientiertes Arbeiten kombiniert. Ziel ist es, die Lese- und Schreibkompetenz nachhaltig zu stärken. Regelmässige Leserituelle, Gamification und die Kooperation mit der Stadtbibliothek Zug unterstützen diesen Prozess. Trotz Herausforderungen wie Heterogenität und Überforderung der Lernenden zeigen eine gezielte Begleitung und kreative Methoden Wirkung. Besonders im Detailhandel wird das Lesen durch praxisnahe Projekte gefördert. Digitale Tools und KI werden nicht ausgeschlossen, sondern als Chance zur Weiterentwicklung des Unterrichts betrachtet. Leseförderung bleibt ein zentraler Bestandteil der Bildung am KBZ.

Förderkonzept, Heterogenität, Bibliotheks-Kooperation, Digitalität, Leseförderung

Leseförderung am Kaufmännischen Bildungszentrum Zug: stufenweise zum Erfolg

Lesen als basale Grundkompetenz ist in der Bildungslandschaft unbestritten. Bereits in der Primarschule stehen das Lesen und die Landessprache im Fokus des Unterrichts: einerseits unter dem Vorzeichen eine Schlüsselkompetenz zu sein, andererseits im Rahmen der Integration. Ohne über den Erfolg dieses Ansatzes urteilen zu wollen: In der Detailhandel- wie in

der kaufmännischen Ausbildung werden bei Teilen der Lernenden zunehmend schwächere Leistungen in der regionalen Landessprache festgestellt. Wobei sich diese Wahrnehmung mit etlichen Studien zur Sprachkompetenz junger Lernender deckt, welche festhalten, dass diese in verschiedenen Industrieländern tendenziell rückläufig ist. Beispielsweise wurde in einem Artikel der NZZ online vom 16.01.2022, welcher sich auf den „Bildungsbericht Schweiz“ bezog, ausführlich darüber berichtet.

Im Rahmen der Sitzungen der damaligen Mediathekskommission wurde überlegt, wie man dieser Problematik entgegenwirken könnte. Daraus resultierte ein Konzept, um die Lese- und Schreibkompetenz der Lernenden gezielt zu stärken. Um dies in den Unterricht zu implementieren, setzt das Kaufmännisches Bildungszentrum Zug (KBZ) auf eine mehrstufige Strategie. Niederschwellige Angebote, welche den schulischen Lernniveaus der Schüler*innen entsprechen, sollen dabei eine rasche Integration in den Unterricht ermöglichen.

Bereits kleine Veränderungen zeigen Wirkung: Es wird die Wichtigkeit betont, nicht nur in den Sprachfächern konsequent die Schriftsprache einzufordern. Zudem werden unterschiedliche Textsorten gemeinsam gelesen und diskutiert. Individuelle Interessen der Lernenden fliessen durch selbstgewählte Themen und Wunschlektüren in den Unterricht ein. Gruppenarbeiten werden reduziert; im Fokus stehen selbstständig erarbeitete Produkte, um die individuelle Sprachkompetenz zu fördern.

Es sollen Leserituale eingeführt werden: Regelmässiges Lesen in entspannter Atmosphäre soll dazu beitragen, das Lesen stressfreier zu gestalten. Solche Lernphasen können auch mit verschiedenen Formen von Gamification-Anwendungen ergänzt werden, wie beispielsweise mit einem Kahoot-Quiz. Thematische Bücherkisten ermöglichen eigenständige Recherchen abseits der klassischen Lehrmittel.

Als Abschluss steht eine Projektarbeit: Die Lernenden recherchieren zielgerichtet in einer Bibliothek und suchen den Dialog mit Fachpersonen, um einen Text auf Basis mehrerer Quellen zu entwickeln.

Kooperation mit der Stadtbibliothek

Das KBZ ist mit der Stadtbibliothek Zug eine Kooperation eingegangen, als optimale Ergänzung bei der Leseförderung sowie zur Förderung der Informations- und Recherchekompetenz.

Aus diesem Grund erhalten alle Lernenden und Lehrpersonen an unserer Schule kostenlos den vollen Zugang zu den Ressourcen der Bibliothek Zug und haben somit die Möglichkeit, eine Vielzahl von Medien auszuleihen. Unter anderem steht ein umfangreiches digitales Angebot zur Verfügung, einschliesslich der PressReader-App, mit der auf eine breite Palette von Zeitungen und Zeitschriften zugegriffen werden kann.

In der Grundbildung ist in allen Lehrgängen ein Besuch in der Bibliothek im 1. Lehrjahr fest verankert. Um diese Besuche möglichst erfolgreich zu gestalten, wurden gemeinsam mit dem

Bibliotheksteam verschiedene Lerneinheiten ausgearbeitet, welche Lehrpersonen testen und rückmelden konnten. Diese Aktivitäten umfassen so unterschiedliche Umsetzungen wie das Absolvieren einer „digitalen Schnitzeljagd“ mit der Klasse vor Ort mit der App „Actionbound“, dem Buchen eines thematisch fokussierten Inputreferates der Bibliothekar*innen bis hin zum Visionieren einer vertonten PowerPoint-Präsentation als Vorbereitung. Die Lehrperson wählt aus, was ihr für den Besuch mit der Klasse als passend erscheint. Auch kann sie die Aufträge so anpassen, dass sie auf ihre Bedürfnisse und die Interessen der Klasse bestens abgestimmt sind.

Als weitere Vorbereitung für das Gelingen dieser Kooperation mit der Stadtbibliothek wurden auf Nachfrage des Kollegiums Führungen für Lehrpersonen angeboten, damit diese ihre Lernenden beim Besuch in der Bibliothek optimal anleiten und diese befähigen können, sich in der Bibliothek zurechtzufinden.

Beispiel aus dem Detailhandelunterricht

Im Rahmen der Bildungsreform in der Detailhandelslehre in der Schweiz fällt der klassische Deutschunterricht weg und wird durch berufsbezogene Handlungskompetenzbereiche (HKBs) ersetzt. Dennoch haben sich die Sprachlehrpersonen dafür stark gemacht, dass in der Ausbildung weiterhin Texte gelesen werden. So wird in den ersten vier Semestern der dreijährigen Ausbildung Detailhandelsfachfrau/-mann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) je ein Leseprojekt in der lokalen Landessprache oder der Fremdsprache Englisch durchgeführt.

Meist beginnen diese Projekte mit dem Besuch der Stadtbibliothek Zug und dem Auftrag, in den Büchern zu schmökern und eine Wunschlektüre auszuleihen. Die Lernenden sollen ihre individuellen Interessen bei der Auswahl einfließen lassen können.

Die Lektürewahl stellt für viele aber eine Herausforderung dar: Entweder kennen sie sich mit Genres zu wenig aus, um die Suche gezielt eingrenzen zu können, oder die Seitenzahl und das Sprachniveau übersteigt die Lesefähigkeiten der Lernenden. Eine enge Begleitung durch die Lehrperson oder andere Berufslernende hilft, doch noch das passende Thema oder das gesuchte Buch in vereinfachter Sprache zu finden. Dennoch entscheiden sich viele Lernende für altersunpassende Lektüren (Kinderbücher), die sie bereits aus der Oberstufe kennen und bei denen sie nicht die Gefahr laufen, sich überfordert zu fühlen.

Während der Lektürestunden im Unterricht werden die Bücher gelesen und mit wöchentlichen Aufträgen und einer Abschlusspräsentation die Anschlusskommunikation sichergestellt. Beispielsweise visualisieren die Lernenden jede Woche das Gelesene, oder nehmen unterschiedliche Perspektiven ein, um den Inhalt zu analysieren.

Bei der Durchführung des Projekts fällt die grosse Heterogenität in den Klassen auf: Während einzelne das Lesen als entspannend und erfüllend empfinden, reagieren andere gequält oder gar überfordert auf den Leseauftrag. Diese Lernenden haben oft Mühe sich zu konzentrieren

und das Gelesene zu verstehen, weshalb sie in der zur Verfügung gestellten Zeit auch nicht mit den Aufträgen nachkommen, respektive diese nicht in der Freizeit beenden wollen. Lesen sei anstrengend und keine angenehme Tätigkeit, so eine Rückmeldung.

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch im zweiten Leseprojekt in Englisch. Dabei lesen die Lernenden in Niveaugruppen ein Werk, wobei sie zuerst einen Leseplan mit wöchentlichen Lesezielen in der Gruppe erstellen. Jede Woche diskutieren sie das Gelesene in einem Podcast, den sie im Unterricht aufnehmen. Einzelne Gruppen gehen dabei richtiggehend auf, stellen Vermutungen über das Gelesene und die Charaktere an. Andere Gruppen hingegen lesen jeweils das von der KI vorbereitete Gespräch ab, da dies einfacher ist und sie so nicht zugeben müssen, nichts gelesen oder etwas nicht verstanden zu haben.

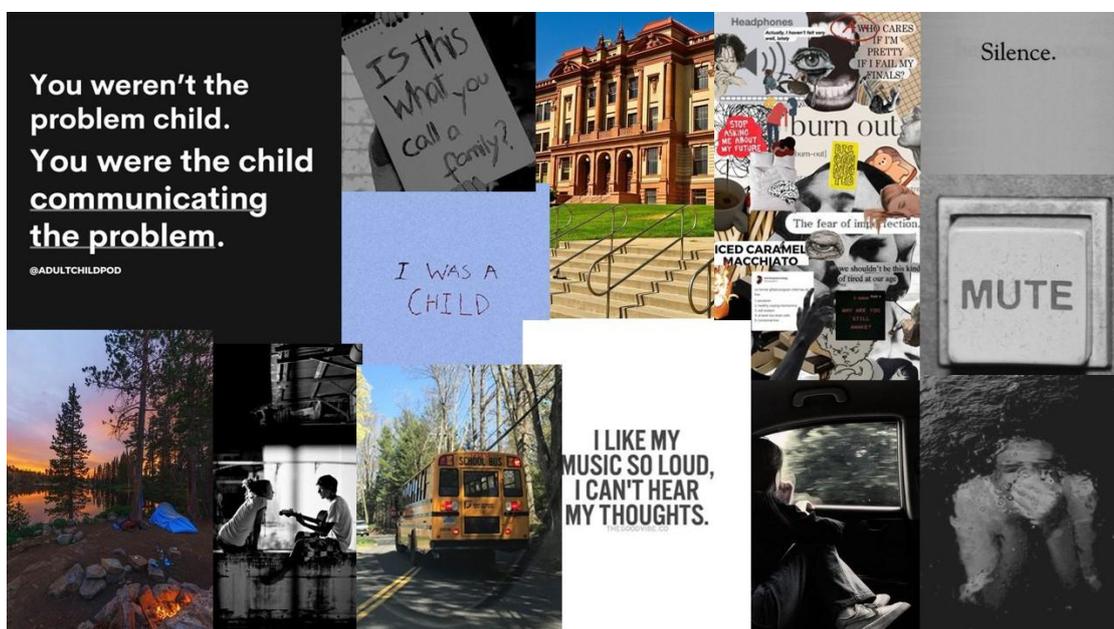


Abbildung 1: Beispiel einer Lernenden-Collage aus einem Leseprojekt im 2. Lehrjahr Detailhandel
| eigene Darstellung der Autor*innen

Fazit und Ausblick

Die neusten Entwicklungen im Bereich der KI haben die Wichtigkeit gezeigt, die Aufgabenstellungen an die Lernenden im Zusammenhang mit Lektüre nochmals kritisch zu hinterfragen, unter anderem weil inzwischen Textsynthesen, Fragen zum Inhalt und zu Interpretationsansätzen von Chatbots geleistet werden können. Auch ist es ein Leichtes, sich Texte vorlesen zu lassen. Die Dynamik dieser Entwicklung darf nicht unterschätzt werden. Wir sind der Auffassung, dass die Möglichkeiten, die digitale Werkzeuge darstellen, nicht negiert oder verboten werden sollen, sondern aktiv in die Gestaltung eines lesefördernden Unterrichts eingebunden werden. Leseförderung muss ein integraler Bestandteil des Unterrichts bleiben.

Literaturverzeichnis

Bethke, H., Mijnsen, I., & Pfändeler, N. (2022). Die ewige Angst vor dem Sprachverfall: Wie Deutschland, Österreich und die Schweiz den „Pisa-Schock“ verdaut haben. *NZZ online*, <https://www.nzz.ch/international/sprachverfall-im-deutschsprachigen-raum-ein-laendervergleich-ld.1663137>, 16.1.2022.

Autor*innen

Thomas Furter, lic. phil.

Berufsschullehrperson Deutsch und Englisch am Kaufmännischen Berufsbildungszentrum Zug seit 2008.

Kontakt: futh@kbz-zug.ch

Flavia Giudice, MA

Berufsschullehrperson Deutsch und Englisch am Kaufmännischen Berufsbildungszentrum Zug seit 2022.

Kontakt: gifl@kbz-zug.ch

Katrin Meier Leu, lic. phil., MAS

Prorektorin für Schul- und Qualitätsentwicklung am Kaufmännischen Bildungszentrum Zug; Unterrichtsfächer Englisch und Deutsch.

Kontakt: katrin.meier@zg.ch

Stefan Riedler, lic. phil.

Berufsschullehrperson Geschichte & Politik und Deutsch am Kaufmännischen Berufsbildungszentrum Zug seit 1999.

Kontakt: rist@kbz-zug.ch

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Dialogisches Lesen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a560>

Dialogisches Lesen ist eine interaktive Methode zur Sprachförderung. Gekennzeichnet durch die aktive Beteiligung und Mitgestaltung der Kinder bzw. die Berücksichtigung ihrer Interessen und Lebenswelt, können durch sprachliche Anregungen und Interaktion beim dialogischen Lesen sprachliche, kommunikative, emotionale und soziale Kompetenzen gefördert werden. Diese Form der Auseinandersetzung mit Büchern oder Geschichten bietet Zugang zu verschiedenen Themenfeldern und stärkt zugleich die Beziehung zu den Pädagog*innen, die den Leseprozess initiieren.

Dialogisches Lesen Sprachförderung, Kommunikation, Interaktion, emotionale Kompetenzen

Einleitung

Das Vorlesen in der frühen Kindheit gibt Impulse, die die sprachliche Entwicklung fördern und einen Zugang zum späteren eigenen Lesen ermöglichen. Dadurch eröffnen sich Bildungschancen und der Zugang zu vielen verschiedenen Themenfeldern und Inhalten. Neben dem Wissenserwerb in unterschiedlichen Fächern dient es der Persönlichkeitsentwicklung und der Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen. Während beim Vorlesen der Lesende eine dominierende Stellung einnimmt und der Zuhörende sich führen lässt, kommt es beim dialogischen Lesen zur Veränderung der Aktivitätsintensität. Die Kinder werden direkt in den Leseprozess eingebunden, wodurch ein Dialog über das Gelesene entsteht. Neben Kreativität, Sprache und Beziehung werden auch kognitive und emotionale Kompetenzen geschult (Kraus, 2005).

Dialogisches Lesen

Das von Whitehurst et al. (1988) geprägte Konzept des dialogischen Lesens („dialogic reading“) verspricht großes Potenzial für die Entwicklung sprachlicher, kognitiver, emotionaler

und sozialer Kompetenzen, da das Kind eine noch aktivere und gestalterische Rolle als beim klassischen Vorlesen einnimmt (Arnold et al., 1994).

Dieses Vorgehen folgt meist einer bestimmten Struktur, die sich von der Auswahl des Mediums über einen ersten Input bis hin zu sprachförderlichen Interaktionsmerkmalen erstreckt. Diese sollen zur Sprachproduktion anregen, Gesagtes modellieren und Gelingen verstärken. Der Interaktionsprozess ist dabei von Flexibilität geprägt. Im Laufe des gemeinsamen Lesens soll das Kind eine immer aktivere Rolle einnehmen, während sich der Erwachsene immer mehr zurückhält (Ennemoser et al., 2013).

Die Auswahl eines visuell ansprechenden Buches, eines Comics oder einer Bildgeschichte, welche aufgrund des Themas, der Illustrationen und der Interessen des Kindes einen hohen Aufforderungscharakter besitzen und Neugierde bzw. Aufmerksamkeit wecken können, ist ein wichtiger erster Schritt. Besonders bei jüngeren Kindern, Kindern mit einer anderen Erstsprache oder Entwicklungsverzögerungen eignen sich Werke mit wiederholenden Mustern und einem klaren Handlungsstrang aus der Lebenswelt der Kinder gut für den Anfang (Ennemoser et al., 2013; Kappeler Suter et al., 2017; Kraus, 2005; Schütz, 2021).

Nun beginnt der*die Erwachsene vorzulesen bzw. zu erzählen. Kinder, denen regelmäßig vorgelesen wird, entwickeln einen größeren Wortschatz. Komplexe Satzstrukturen erweitern das sprachliche Ausdrucksvermögen, ein reichhaltiges Vokabular erleichtert den späteren Schriftspracherwerb und verbessert das Sprachverständnis. Frühe Leseerfahrungen wirken sich zudem positiv auf das Hörverstehen, das Lesenlernen und die Einstellung zum Lesen aus (Emig & Reuter, 2013; Schütz, 2021; Sénéchal & LeFevre, 2002). Das Zuhören fördert die Fantasie und Kreativität von Kindern, da sie sich mentale Bilder der erzählten Welten und Charaktere konstruieren. Darüber hinaus schult das aufmerksame Zuhören einer Geschichte die Konzentrationsfähigkeit und das Gedächtnis. Zudem bieten Geschichten die Möglichkeit, sich in verschiedene Charaktere hineinzusetzen und deren Emotionen und Perspektiven zu verstehen. Dies fördert die Entwicklung von Empathie und sozialen Kompetenzen. Darüber hinaus können Werte und Verhaltensnormen vermittelt werden, welche die positive Entwicklung des Kindes unterstützen (Emig & Reuter, 2013). Während der Vorlesesituation entsteht zudem Nähe und Interaktion zwischen der*dem Vorlesenden und dem Kind. Diese Momente der ungeteilten Aufmerksamkeit und des körperlichen Kontakts können die emotionale Bindung stärken und dem Kind ein Gefühl der Sicherheit vermitteln (Vorlesemonitor, 2024).

Nun werden erste Impulse gegeben, um ein Gespräch über das Buch anzuregen und das Kind zu ermutigen, die Geschichte mitzugestalten und eigene Ideen einzubringen. Dies passiert meist über Fragen. Einfachere (Wer? Was? Wo?) wie auch komplexere W-Fragen (Wie? Warum? Weshalb?) können das Gespräch initiieren. So können einerseits Details erfragt („Wen siehst du ...?“, „Wo ist ...?“, „Welche Farbe ...?“, „Was macht der Hund?“), andererseits Erzählimpulse geschaffen werden („Was siehst du hier?“). Auch Aufforderungen („Erzähl mir etwas über dieses Bild.“), das Vervollständigen lassen von Bildern („Der Hund bellt, weil ...“) oder offene Fragestellungen sind möglich. Erinnerungsfragen („Kannst du dich erinnern, was ...?“) schulen das Abrufen von Inhalten aus dem Gedächtnis sowie das Herstellen von Zusammen-

hängen. Einen Lebens- und Alltagsbezug herzustellen („Wann hast du so etwas auch schon einmal erlebt?“) fördert die Motivation. Auch die emotionale Kompetenz wird mit offenen Fragen zur Gefühlslage von Protagonist*innen der Geschichte angesprochen („Warum ist der Hund traurig?“) und Bezug zum eigenen Leben hergestellt („Wann fühlst du dich traurig?“). Manche Kinder profitieren davon, wenn immer dieselben Fragen gestellt werden, anderen hilft es, das Interesse aufrechtzuerhalten, wenn Fragen und Anregungen variiert werden (Ennemoser et al., 2013; Kraus, 2005).

Eine aufmerksame, interessierte und den Inhalt aufgreifende Reaktion auf die Antwort zeigt dem Kind, dass es gesehen wird und dass Interesse am Gesagten besteht. Bei Wortfindungs- bzw. Wortschatzschwierigkeiten bedarf es an Geduld und Zeit bzw. Hilfestellungen und Antwortangeboten. Die ausgesprochenen Worte zu wiederholen und aufzugreifen bzw. gegebenenfalls durch korrekatives Feedback, die korrekte Wiederholung des Gesagten, und Umformulierungen zu verbessern, können die sprachlichen Kompetenzen erweitern. Expansionen, Erweiterungen, können auf sprachlicher („Das ist ein Hund.“ – „Das ist ein großer, brauner Hund.“) und auf inhaltlicher Ebene („Das ist ein Schäferhund.“) eine Wortschatzerweiterung ermöglichen (Ennemoser et al., 2013; Kraus, 2005; Schütz, 2021).

Wichtig ist hierbei eine positive und unterstützende Rückmeldung, auch wenn die Antwort noch nicht vollständig richtig ist. Dies kann durch Bestätigung („Genau!“, „Das hast du gut gesagt / aufmerksam beobachtet / schnell entdeckt.“), Wiederholung der Antwort („Stimmt, das ist ein Hund.“) oder Erweiterung der Antwort („Stimmt, das ist ein großer, brauner Hund, der im Schatten des Baumes liegt.“) erfolgen (Ennemoser et al., 2013; Kraus, 2005). Das Herstellen von Verbindungen zu anderen Aspekten der Geschichte oder der Erfahrungswelt des Kindes erweitert den Blickwinkel bzw. stellt Bezüge und Zusammenhänge her. Auf sprachlicher Ebene dient die Wiederholung des Gesagten durch das Kind der Festigung neuer Wörter und Satzstrukturen (Kraus, 2005).

Zudem können Aufforderungen sprachliche Impulse setzen. Vom Vervollständigen von Sätzen („Der Hund hat vier ...“) bis zum Weitererzählen von Geschichten („Wie könnte die Geschichte weitergehen?“) soll die Interaktion im Vordergrund stehen. Dabei verändert sich der Redeanteil und die Aktivität der beiden Gesprächspartner*innen. Das Kind wird ermutigt Beobachtungen zu äußern, Fragen zu stellen und selbstständig zu erzählen. Ein lebendiger Austausch soll entstehen, bei dem sich der Erwachsene immer weiter zurücknimmt (Kraus, 2005).

Ob die Geschichte zu Ende gelesen wird oder ob diese einen anderen Verlauf nimmt, können die Kindern entscheiden. Diese Form des Lesens eignet sich demnach dazu, die Kinder Entscheidungen treffen zu lassen, beispielsweise an welchen Stellen länger verweilt werden soll oder wann umgeblättert wird, damit sie Selbstwirksamkeit erleben (Kappeler Suter et al., 2017)

Wird das dialogische Lesen in den Alltag integriert, setzen diese regelmäßig durchgeführten Interaktionssequenzen positive Entwicklungsreize (Emig & Reuter, 2013).

Fazit

Auch wenn dialogisches Lesen nicht als universell wirksame Fördermaßnahme zu verstehen ist, so kann das an den kindlichen Initiativen orientierte Vorgehen, wenn verlässlich, freudvoll und ritualisiert eingesetzt, das Erleben von Selbstwirksamkeit fördern bzw. Aktivität und Mitgestaltung anregen.

Literaturverzeichnis

- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235–243. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.235>
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 27 (4). 229–239. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109>
- Kappeler Suter, S., Plangger, N. & Jakob, B. (2017). Dialogisches Lesen. Bilderbücherbetrachten und ins Gespräch kommen. *Kindergarten heute* (11/12). 34–37.
- Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Verlag Empirische Pädagogik, 109–129.
- Schütz, D.(2021). Zielorientiertes Dialogisches Lesen zur Förderung morpho-syntaktischer Fähigkeiten. *Forschung Sprache* (2). 111–117.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002) Parental Involvement in the Development of Children’s Reading Skill: A Five Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73, 445–460. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Vorlesemonitor (2024). *Vorlesen schafft Zukunft. Repräsentative Befragung zum Vorleseverhalten von Familien*. https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/Stiftung_Lesen_Vorlesemonitor2024.pdf
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien, Forschungsprojekte „SKS Stille Kinder stärken“ und „Autismus und Schule“.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Daniela Rabacher

Praxisvolkschule der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Bildungspartnerschaften im Sprach- und Leselernprozess

Aspekte zur Förderung der Zweitsprache Deutsch in der Grundstufe 1

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a556>

Die Familie als primäre Sozialisationsinstanz prägt die Sprachentwicklung eines Kindes. Sprachliche Fähigkeiten sind bedeutend für schulischen Erfolg und gesellschaftliche Integration, insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund. Kinder, die ihre Erstsprache nicht ausreichend entwickeln, haben oft Schwierigkeiten beim Erwerb der Zweitsprache. Daher ist eine sprachensible Unterrichtsgestaltung in allen Fächern notwendig, um an die Bildungssprache Deutsch nachhaltig heranzuführen. In Bildungspartnerschaften wird gemeinsam von Lehrkräften und Erziehungsberechtigten Verantwortung übernommen, um die Sprachentwicklung von Kindern zu fördern. Interaktives Vorlesen, beispielsweise bei Lese-KELs, fördert die Sprachkompetenz, den Wortschatz und die Lesemotivation. Eine enge Zusammenarbeit aller Beteiligten ist notwendig, um Kindern selbstbewusstes Lernen und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Bildungspartnerschaft, Deutsch als Zweitsprache, Lesesozialisation, Vorlesen, Lese-KEL

Sprachliche Fähigkeiten

Im Rahmen von Gesprächen mit Erziehungsberechtigten stehen häufig sprachliche Themen der Lese- und Schreibentwicklung von Kindern mit anderen Erstsprachen im Mittelpunkt. Sprachliche Fähigkeiten sind eine Grundvoraussetzung für den schulischen Erfolg und über alle Fächer hinweg Medium des Lernens (Wildemann & Fornol, 2016, S. 44). Sprachkompetenz gilt als Grundvoraussetzung für erfolgreiche Bildungsbiografien und ermöglicht die Teilhabe an einer wissensorientierten Gesellschaft (Bäck et al., 2021, S. 5). Kinder, die nicht in ihrer Erstsprache lesen und schreiben lernen, sind meist mit besonderen Entwicklungsaufgaben konfrontiert, die sich häufig im Schreib- und Leselernprozess in der phonetischen Struktur, im Wortschatz und in der Grammatik manifestieren (Mand, 2008, S. 30). Wird das Hör- oder Leseverstehen, in der Erstsprache nicht ausreichend erworben, können die entspre-

chenden Fertigkeiten auch nicht in der Zweitsprache entwickelt werden (Steinbrecher, 2007, S. 43). Ein reduzierter, oft nur in alltäglichen Bereichen vorhandener aktiver oder passiver Wortschatz, stellt für betroffene Schüler*innen ein Lernhindernis dar (Wildemann & Fornol, 2016, S. 57).

Die schriftliche und mündliche Bildungssprache unterscheidet sich deutlich von der informellen, kommunikativen Alltagssprache, die vorwiegend im Elementarbereich Verwendung findet. Im Sinne der sprachlichen Förderung sind Schüler*innen durch sprachsensiblen Unterricht in allen Unterrichtsfächern zu unterstützen, um die Bildungssprache zu entwickeln (Bäck et al., 2021, S. 10). Damit Kinder die Bildungssprache Deutsch erfolgreich erlernen, muss auf ihre unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten, Lernvoraussetzungen, Persönlichkeiten und ihr individuelles Weltwissen eingegangen werden. Diesbezüglich ist der Einsatz vielfältiger Methoden der Sprachförderung notwendig. Als Grundlage gelten besondere Rahmenbedingungen, die eine kontinuierliche sprachliche Entwicklung – auch in den Herkunftssprachen – ermöglichen (Bäck et al., 2021, S. 49). In der Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten ist die Wichtigkeit der Vermittlung der deutschen Sprache hervorzuheben. Insbesondere bei Schüler*innen, die auf eine besondere Sprachförderung angewiesen sind, um beispielsweise Sprachrückstände aufzuholen, ist eine bewusste und aktive Einbindung der Erziehungsberechtigten in den Sprachlernprozess notwendig (Textor, 2009, S. 80).

„Es braucht [jedenfalls] reichhaltigen sprachlichen Input, quantitativ und qualitativ. Dies sind die Voraussetzungen für einen gelingenden Spracherwerb, um den Wortschatz zu erweitern, um Sprachstrukturen kennen zu lernen und um durch vielfältige Sprech- und Schreibenanlässe zur Sprachverwendung angestoßen zu werden“ (Festman, 2021, S. 28).

Bildungspartnerschaften

Eine gemeinsame, von Erziehungsberechtigten und Lehrer*innen wahrgenommene Übernahme von Verantwortung für das Lernen, setzt mitunter wirkungsvolle Lernprozesse in Gang. Erziehungsberechtigte als Bildungspartner können Brücken bauen und Verbindungen zwischen Sprachen herstellen, um so das Sprachbewusstsein ihres Kindes zu stärken.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften manifestieren sich in Beziehungen von Pädagog*innen und Erziehungsberechtigten (Höke & Voth, 2020 o.S.). Bildungsk Kooperationen zeichnen sich in erster Linie durch gegenseitiges Interesse aus, im Zentrum steht das Bemühen um die gemeinsam getragene Verantwortung für das Kind. Die Betonung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb ist ein wesentlicher Bestandteil im Zuge der Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten. Es gilt, familiäre Sprachvorbilder zu benennen und diese darin zu bestärken, die Erstsprache intensiv zu nutzen (Bäck et al., 2021, S. 60 ff.).

Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund sind in vielen Fällen schwierig zu erreichen, da sie von sich aus eher selten auf Lehrer*innen zugehen, um einen persönlichen Kontakt herzustellen. Ihre Deutschkenntnisse können sehr mannigfaltig sein. Die Unterschiede zwi-

schen den Milieus sind bedeutend, es gibt keine einheitlichen Vorgehensweisen, um Beziehungen zu ihnen anzubahnen (Textor, 2009, S. 74 ff.).

Im Mittelpunkt gelingender Erziehungs- und Bildungspartnerschaften stehen persönliche Gespräche mit Erziehungsberechtigten, in welchen Informationen über die Entwicklung des Kindes, Erziehungs- und Bildungsziele sowie notwendige, das Lernen unterstützende Prozesse, gemeinsam gestaltet werden können (Textor, 2009, S. 22). Die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung primärer Bindungs- und Bezugspersonen tragen zu einer positiven Beziehungsarbeit im Sinne der Schüler*innen bei (Höke & Voth, 2020 o.S.).

Lesesozialisation

„Das Elternhaus prägt die Lesesozialisation des Kindes günstig, wenn ein aktives Vorbildverhalten der Eltern gelebt wird. Der Mutter wird in der familiären Lesesozialisation eine besondere Bedeutung zugemessen. Sie ist als wichtigste Begleiterin des Alltags des Kindes das wichtigste Lesevorbild“ (Lühns, 2007, S. 22). Die Familie als Lesesozialisationsinstanz, sollte nach Möglichkeit mit den schulischen leseanimierenden Konzepten vertraut gemacht werden. Unter dem Begriff family literacy können entsprechende Förderkonzepte der Leseförderung beim KEL-Gespräch oder Elternabend vorgestellt werden (Rosebrock & Nix, 2017, S. 132). „Die Befunde in der Literatur liefern zum größten Teil ähnliche Ergebnisse, dass nämlich das ‚home literacy environment‘ und das ‚gemeinsame Lesen‘ zwischen Eltern und Kindern ein wichtiger Faktor in der Sprachentwicklung und der Literacy- Entwicklung der Kinder im Allgemeinen ist“ (Steinbrecher, 2007, S. 10).

Untersuchungen unterschiedlicher Autor*innen verdeutlichen, dass Kinder, die über einen längeren Zeitraum hinweg regelmäßig mit Erwachsenen lesen, über einen signifikant größeren Wortschatz verfügen und ein besseres Begriffsverständnis aufweisen. Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit entwickelt sich deutlich positiv (Steinbrecher, 2007, S. 21). Erziehungsberechtigte können die schulische Sprachförderung zu Hause besser unterstützen, wenn ihnen die Fördermaßnahmen in der Schule transparent verdeutlicht werden. So kann die Vermittlungstätigkeit von Lehrer*innen zu Hause im familiären Umfeld fortgesetzt werden (Textor, 2009, S. 80). Lehrpersonen sind Sprachvorbilder. Der Umgang mit Schüler*innen sollte „am besten mit Sensibilität und inter- und transkultureller Offenheit“ erfolgen (Festman & Unterluggauer, 2021, S. 16).

Lühns (2007, S. 58 f.) sieht das Problem einer ungünstigen Lesesozialisation nicht im Unwillen der Erziehungsberechtigten, sondern „vielmehr in einem Mangel an Informationen [...]. Die Eltern müssen also über die Auswirkungen ihres Handelns, bzw. Nicht- Handelns informiert werden und ihnen sollten [...] Tipps zum eigenen Handeln an die Hand gegeben werden“. Pädagog*innen können durch entgegengebrachte Wertschätzung, ehrliches Interesse am Lernfortschritt des Kindes und einer respektvollen Kommunikation mit allen Beteiligten, ein wohlwollendes Klima für die Zusammenarbeit schaffen (Festman & Unterluggauer, 2021, S. 16).

Vorlesen

Vorlesen ist die Mutter des Lesens (Goethe)

Vorlesesituationen sind Schlüsselerlebnisse für die kindliche Sprachentwicklung. Im Vorlese-dialog zwischen Mutter und Kind wird eine Brücke zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch geschaffen (Lührs, 2007, S. 11). Beim Vorlesen erhalten Kinder Anregungen für je eigene Imaginationen. Neben sprachlichen Vorlagen für das Erzählen erkennen sie mögliche Muster, die sie beim Sprechen und Schreiben übernehmen und auch zu Neuem abändern können. Durch aufmerksames Zuhören und Beobachten erfahren sie Möglichkeiten der Textpräsentation (Bertschi-Kaufmann, 2021, S. 171).

Interaktives Vorlesen aus Bilderbüchern regt zum Mitdenken und Sprechen an. So entsteht ein Dialog über das Bilderbuch und ein Wechselspiel zwischen Vorlesen, Zuhören und Erzählen (Senyildiz, 2011, S. 10). Dialogisches Vorlesen stellt die Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen in den Mittelpunkt. Bewusste Gesprächsimpulse, wie sie beispielsweise durch Fragestellungen eingeleitet werden, fördern den Dialog und ermöglichen ein höheres sprachliches Entwicklungsniveau (Gwiggner, 2021, S. 134 ff.).

LESE-KELs, eine Projektperspektive

Vorlesen ist ein soziales Erlebnis – Vorlesezeit ist Beziehungszeit. Zur Förderung der Sprachentwicklung, starten in einer ausgewählten zweiten Klasse der PVS Baden im Schuljahr 2025/26 regelmäßige kleine Vorleserunden unter Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher. In sogenannten LESE-KELs¹ sollen Bildungspartnerschaften lebendig umgesetzt werden. Alle Beteiligten bringen sich abwechselnd vorlesend, fragend, antwortend oder erzählend in die Lesegemeinschaft ein. Beispielsweise lesen Erziehungsberechtigte aus Bilderbüchern in ihrer Erstsprache vor, anschließend wird die Geschichte von der Lehrperson oder dem Kind auf Deutsch vorgelesen. In Anschlussgesprächen werden die beiden Sprachen aufeinander bezogen und Vergleiche zwischen den Sprachen dialogisch angeregt. Die Lehrperson nimmt eine moderierende Rolle ein und schafft motivierende und aktive Sprechansätze. Zentraler Aspekt in diesem Projekt ist eine gezielte Entwicklung des Wortschatzes, der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und des Weltwissens. Durch wiederholtes Vorlesen und Nachfragen werden Kinder mit neuen Begriffen vertraut gemacht. Beispielsweise kann beim Lesen eines Bilderbuchs gezielt auf bestimmte Objekte oder dargestellte Handlungen hingewiesen werden. Fragen, wie „Was siehst du hier?“ oder „Wie heißt das Tier?“, regen Kinder zum aktiven Einbringen ins Gespräch an, wobei bisher unbekannte Wörter kennengelernt werden.

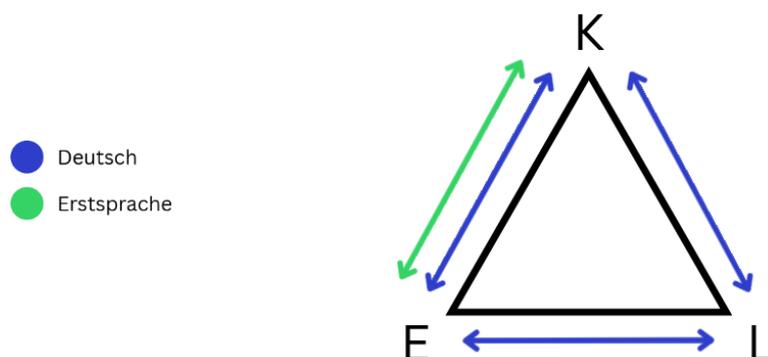


Abb. 1: Lese-KEL | eigene Darstellung

Lese-KELs sollen zum einen die Lesefreude wecken sowie die Sprechfreude der Kinder anregen und zum anderen die Beziehung der beteiligten Personen stärken. Eine Berücksichtigung der jeweiligen Interessen der Kinder bei der Auswahl von Büchern trägt zur Steigerung der Lesemotivation bei. Neben dem Vorlesen aus Bilderbüchern, können weitere literale Aktivitäten im Sinne einer ausführlicheren Auseinandersetzung mit Sprache, eingesetzt werden: Lern- und Medienstationen, Rollenspiele, Szenen aus der Geschichte zeichnen, Gestaltung eines Lesetagebuches etc. Anregungen zur Fortsetzung des Lesereignisses und der weiteren Vertiefung zu Hause tragen zu weiteren Leseanimationen bei.

Lese-KELs können dazu beitragen, Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund für deutsche Sprachangebote zu sensibilisieren und darin zu bestärken, mehrsprachige Bücher (Erstsprache und Deutsch) auch mit Audioversionen zu verwenden und das Vorlesen aus Büchern regelmäßig in den Alltag zu integrieren.

Fazit

Um die sprachlichen Fähigkeiten von Schüler*innen zu stärken und ihnen ein selbstbewusstes und erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, sind Bildungsallianzen notwendig, in denen Kinder, Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen kooperieren. Dadurch wird nicht nur die sprachliche Bildung gefördert, sondern werden auch Bildungspartnerschaften positiv beeinflusst. Die gezielte Einbindung von Erziehungsberechtigten in den Sprach- und Leselernprozess, unabhängig von ihren Sprachkompetenzen, wirkt sich positiv auf die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder aus, wodurch in weiterer Folge Teilhabe in einer wissensorientierten Gesellschaft möglich werden kann.

Literaturverzeichnis

- Bäck, G., Rössl-Krötzl, B., & Mitarbeiter/innen des Charlotte Bühler Instituts für praxisorientierte Kleinkindforschung, des Österreichischen Integrationsfonds und des BMBWF. (2021). *Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung. Am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule* (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Hrsg.).
https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&type=neuerscheinungen&pub=935
- Bertschi-Kaufmann, A. (2021). Offene Formen der Leseförderung. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz—Leseleistung—Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien* (8. Auflage, S. 165–175). Klett und Balmer Verlag.
- Festman, J. (2021). Sprachvorbild sein—Das Wichtigste in Kürze und Konkret. In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen - Diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (S. 28–32). Waxmann.
- Festman, J., & Unterluggauer, D. (2021). Mehrsprachigkeit als Ressource für die sprachliche Bildung im Unterricht. In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen - Diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (S. 15–27). Waxmann.
- Gwiggner, K. (2021). Dialogisches Vorlesen. In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen - Diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (S. 134–137). Waxmann.
- Höke, J., & Voth, K. (2020). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft*.
<https://www.socialnet.de/lexikon/Erziehungs-und-Bildungspartnerschaft>
- Lührs, M. (2007). *Förderung der Lesesozialisation: Ein Überblick über die Möglichkeiten in Schule und Familie*. VDM Verlag Dr. Müller.
- Mand, J. (2008). *Lese- und Rechtschreibförderung in Kita, Schule und in der Therapie: Entwicklungsmodelle, diagnostische Methoden, Förderkonzepte*. W. Kohlhammer Verlag.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 1* (8., korrigierte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Senyildiz, A. (2011). Sprechfreude entwickeln und Sprache elaborieren: Analyse elterlicher Interaktionsimpulse beim Vorlesen. In E. Apeltauer & M. Rost-Roth (Hrsg.), *Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache: Von der Vor- in die Grundschule* (1. Aufl, S. 9–21). Stauffenburg.
- Steinbrecher, J. (2007). *Lesesozialisation. Ein Überblick über den Forschungsstand*. <https://family-literacy.at/static/media/familyliteracy/material/lesesozialisation.pdf>
- Textor, M. R. (2009). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule: Gründe, Ziele, Formen*. Books on Demand GmbH.
- Wildemann, A., & Fornol, S. L. (2016). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht* (1. Auflage). Klett Kallmeyer.

Anmerkungen

¹ In Lese-KELs interagieren das Kind, der*die Erziehungsberechtigte und die Lehrperson miteinander.



Autorin

Daniela Rabacher, BEd, VOL Dipl. Päd.

Lehrerin an der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Baden seit 2024, davor seit 1993 als Volksschullehrerin im Bezirk Baden tätig. Mentorin in den Pädagogisch-praktischen Studien

Kontakt: d.rabacher@ph-noe.ac.at

Stefanie Michel-Loher

Pädagogische Hochschule Zürich

im Gespräch mit

Ivo Lamparter

Schule Ennetbaden

Hausaufgaben neu gedacht: Wie die Schule Ennetbaden Lesen ins Zentrum rückte

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i.2.a548>



Foto: Ivo Lamparter

*Ivo Lamparter ist Co-Schulleiter an der Primarschule Ennetbaden mit rund 320 Schüler*innen und 40 Lehrpersonen. Er hat den partizipativen Prozess hin zu einer neuen Hausaufgabenkultur, bei der das Lesen zentral ist, gesteuert. Heute ist Lesen ein fester Bestandteil der gelebten Schulkultur.*



Wie entstand die Idee, die Hausaufgabenkultur an der Schule Ennetbaden zu überdenken?

Ivo Lamparter: Die Idee entstand ganz unverbindlich – in einem Pausengespräch unter Lehrpersonen. Daraus entwickelte sich ein weiterführender Diskurs zu den Hausaufgaben, der zunächst an einer Weiterbildung vertieft wurde. Anlässlich eines Podiumsgesprächs, wo externe Lehrpersonen ihre Haltung Pro und Contra Hausaufgaben vertreten haben, wurden ihre Erfahrungen eingebracht, das Kollegium stellte Fragen und tauschte sich intensiv aus. Die Themen waren spannend, wir wollten dranbleiben.

In einer weiteren Weiterbildung gingen wir der Frage nach: «Sind Hausaufgaben überhaupt sinnvoll oder könnten wir ganz darauf verzichten?» Wir sammelten Informationen und tauschten Erfahrungen aus. Während rund zwei Jahren haben wir anschliessend Umsetzungen ausprobiert und diese festgehalten. Zwischenzeitlich haben wir die Hausaufgaben sogar komplett abgeschafft – was auch medial für Aufmerksamkeit sorgte. Dabei wurde uns klar: Wir wollen nicht nur der Form halber Hausaufgaben geben. Hausaufgaben sollen dann gegeben werden, wenn sie wirklich sinnvoll sind.

Warum wurde Lesen zum zentralen Bestandteil der Hausaufgaben?

Für uns geht es bei den Hausaufgaben um den Nutzen. Wir haben uns unter anderem auf Hatties Forschung und auf Gelingensbedingungen aus der Praxis von Lehrpersonen gestützt. In Mathematik funktionieren kleine, gezielte Aufgaben gut. Fremdsprachenvokabeln ab etwa der fünften Klasse haben ebenfalls ihre Berechtigung. Besonders aber schien uns Lesen als Hausaufgabe geeignet: Sie lässt sich individuell gestalten und ist deswegen in heterogenen Klassen gut umsetzbar. Zu Hause kann jedes Kind in seinem individuellen Tempo und seinem Niveau angepasst lesen. Darum sind Leseaufgaben Hausaufgaben, die seitens der Eltern wenig Vorwissen brauchen, um dies zu unterstützen. Lediglich ein Nachfragen und Motivieren ist hilfreich («erzähl mal, was hast du heute gelesen hast»). Ob ein fremdsprachiges Kind ein Comic liest oder ein sprachlich starkes Kind schon den zweiten Band von Harry Potter verschlingt – allen hilft es, in ihrem Tempo und Niveau zu Hause zehn Minuten zu lesen und ihre Lesekompetenz zu verbessern. Im Vergleich zu früher geben wir heute nur noch etwa ein Viertel der Hausaufgabenmenge – inklusive Lesen. Freiwillige Aufgaben sind jederzeit möglich.

Lesen zu Hause als Ergänzung zur Leseförderung in der Schule

Wie wurde sichergestellt, dass das Kollegium «Lesen als Hausaufgabe» mitträgt?

Der Prozess dauerte rund anderthalb bis zwei Jahre. Wir haben das Thema Leseförderung immer wieder auf die Agenda gesetzt, nachjustiert und partizipativ weiterentwickelt – ein klassisch schweizerisches Vorgehen: langsam, aber gründlich. Weiterbildungen und der Austausch spielten eine grosse Rolle. Wir führten in dieser Phase in jedem Halbjahr eine halbtägige Weiterbildung zur Leseförderung durch und beschäftigten uns unter anderem mit der Frage, was gute Leseförderung ist. Dabei haben wir Studien gelesen und uns ausgetauscht.

Zwischen den Weiterbildungen haben alle Lehrpersonen in Pilotphasen die verschiedenen Ansätze ausprobiert. Es entstand ein sogenanntes Arbeitspapier, das wir zweimal überprüften. Der Konsens im Kollegium war am Ende sehr gross – kleine Anpassungen genügten dann.

Welche Rolle spielt das Lesen mittlerweile im Schulalltag?

Das Lesen ist tief im Alltag verankert. Das Lesen zu Hause ergänzt die Leseförderung im Unterricht sinnvoll. Es gibt Leseprojekte, die ganze Schule macht an der Schweizer Erzählacht mit, die Schulbibliothek ist mehr als nur ein Raum mit Büchern.

Ein schönes Beispiel: Als Teil der Schulraumplanung haben Schüler*innen ihre «Traumschule» den Architekt*innen vorgestellt. Auch die Gestaltung der Bibliothek wurde zusammen mit den Kindern entwickelt. Die Wünsche nach Rückzug und Gemütlichkeit beim Lesen wurden umgesetzt. Es ist nun ein Ort, wo die Kinder in «ihre» Bücherwelt eintauchen können.



Foto: Leseecken in der «Bücherwelt» der Schule Ennetbaden | Foto: Ivo Lamparter

Welche Wirkung hatte die veränderte Hausaufgabenkultur?

Die Lesekompetenz hat sich nicht messbar verbessert, aber wir beobachten mit der Reduktion der Hausaufgaben viele qualitative Effekte: Kinder lesen gerne, sie haben mehr Zeit für sich, sie fühlen sich weniger gestresst. Insgesamt ist die Lesemotivation sehr hoch, auch

wenn schwer zu sagen ist, ob das an der Förderung oder an bildungsnahen Elternhäusern liegt.

Von den weiterführenden Schulen und den standardisierten Vergleichschecks gibt es keine Hinweise, dass Leistungen aufgrund weniger Hausaufgaben schlechter geworden wären. Viele Kinder sagen heute: «Wir haben gar keine Hausaufgaben.» Das Thema «Hausaufgaben» ist damit weitgehend entdramatisiert. Bei den Lehrpersonen entfällt der Druck, Hausaufgaben zu suchen und diese anschliessend zu kontrollieren. Dies entlastet sehr. Bei den Eltern war die Frage der Hausaufgaben vor allem in den ersten zwei Jahren präsent – an insgesamt zwölf Elternabenden wurde informiert und diskutiert. Danach waren die Bedürfnisse geklärt. Das Anliegen von Eltern, Einblick in die Aufgaben ihrer Kinder zu erhalten, haben wir aufgenommen. Wochenpläne können jederzeit zu Hause gezeigt werden.

Wichtig war beim gesamten Prozess: Wir sind den Weg gemeinsam gegangen – mit Schulleitung, Lehrpersonen und Eltern. Das gibt Sicherheit. Und weil die ganze Schule mitzieht, gibt es auch weniger Anlass zur Kritik oder Verunsicherung.

Wie geht es weiter – was ist geplant?

Den Leitfaden zur Leseförderung haben wir letzten Herbst überprüft. Wir hatten das Thema etwas aus den Augen verloren. Eine externe Referentin half dabei, unser Bewusstsein für ganzheitliche Leseförderung zu schärfen: Leseflüssigkeit, Textverständnis, gezielte Leseaufträge. Nun sind wir wieder sensibilisiert.

Aktuell haben wir andere Themen im Fokus, zum Beispiel Prüfen und Beurteilen oder Umgang mit Schüler*innen mit höherem Förderbedarf. Wenn etwas fehlt oder zu fest in den Hintergrund rückt, dann melden sich Lehrpersonen oder Eltern. Als Schulleitung behalten wir das Ganze im Blick und entscheiden, welchen Schwerpunkt wir bei der Schulentwicklung legen.

Autorin

Stefanie Michel-Loher

arbeitet seit 2022 im Zentrum für Management und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie ist Studiengangsleiterin des DAS Schulleitung und wirkt bei #schuleverantworten im Redaktionsteam mit. Zuvor war sie in der Schulaufsicht als Bereichsleiterin Privatschulen/Privatschulung des Kantons Zug tätig und war als Leiterin Betriebsmanagement Teil des Leitungsteams der Fachmittelschule Kanton Zug.

Kontakt: stefanie.michel@phzh.ch

Isabella Zins

Bundesoberstufenrealgymnasium Mistelbach

im Gespräch mit

Mario Wurmitzer

Bundesrealgymnasium Seestadt

Lesen als Schule der Empathie

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a550>



Foto: Flora Hübl

Mario Wurmitzer, 1992 in Mistelbach geboren und in Hautzendorf im Weinviertel aufgewachsen, schreibt Romane und Theaterstücke. Sein erstes Jugendbuch veröffentlichte er bereits während seiner Schulzeit. Nach der Matura am BORG Mistelbach absolvierte er ein Germanistik- und Geschichtestudium an der Universität Wien. Seine Theaterstücke wurden u. a. im Schauspielhaus Wien, Theater Osnabrück und Theater Heilbronn uraufgeführt. Für seine literarischen Arbeiten erhielt er mehrere Auszeichnungen, u. a. den Brüder-Grimm-Preis des Landes Berlin, den Osnabrücker Dramatikpreis, den Anerkennungspreis des Landes Niederösterreich und den Literaturpreis Floriana. Im März 2025 veröffentlichte er den Roman „Tiny House“. Er lebt in Wien.

Sie haben bereits während Ihrer Schulzeit am BORG Mistelbach ein Jugendbuch mit dem Titel „Sechzehn“ verfasst. Welche Rolle spielte das Lesen in Ihrer Kindheit und Jugend? Und wie kamen Sie selber schon in so jungen Jahren zum Schreiben?

Mario Wurmitzer: Ich habe ungefähr im Alter von 15 Jahren angefangen, mich für Literatur zu interessieren. Als ich noch jünger gewesen bin, habe ich gar nicht so gerne gelesen. Damit habe ich erst begonnen, als ich auf gewisse „klassische“ Texte gestoßen bin. Vor allem die Werke von Bertolt Brecht und Ödön von Horváth haben mich begeistert. Mit dem Lesen kam

auch das Schreiben. Es dauerte nicht lange, bis ich selbst versuchen wollte, Texte zu verfassen, mit den Möglichkeiten der Sprache zu experimentieren. Ich hatte gar nicht die Absicht, ein Buch zu schreiben, sondern habe schlicht und einfach immer weitergeschrieben, weil mir das Freude gemacht hat. Mir ist allerdings viel vorgelesen worden, als ich ein Kleinkind gewesen bin. Das Vorlesen halte ich für wesentlich, um das Sprachvermögen zu verbessern.

Welche Erinnerung haben Sie an das Lesen in der Schule und was würden Sie sich fast zwei Jahrzehnte später rückblickend wünschen? Welche Tipps haben Sie für Deutschlehrer*innen, um Jugendliche auch oder gerade in Zeiten der Digitalisierung fürs Lesen zu begeistern?

Als Oberstufenschüler habe ich wirklich gerne gelesen. Meiner Erfahrung nach gibt es in jeder Klasse eine gewisse Anzahl an Schüler*innen, die ohnehin gerne lesen. Die sind natürlich leichter für literarische und literaturgeschichtliche Themen zu begeistern. Für Lehrer*innen stellt sich aber auch die Frage, inwieweit es möglich ist, das Interesse jener Schüler*innen zu wecken, die selbst von sich sagen, sich kaum oder gar nicht für Literatur zu interessieren. Meiner Meinung nach ist es einfach wichtig, der Literatur im Unterricht genügend Raum zuzugestehen und sich nicht ausschließlich auf Textsortentraining zu konzentrieren. Man kann möglichst viele unterschiedliche Texte behandeln, um eine große Bandbreite an möglichen Interessen abzudecken. Mein Eindruck ist, dass gerade in Zeiten der Digitalisierung ein gutes Buch durchaus geschätzt wird. „BookTok“ und „Bookstagram“ haben den Buchmarkt maßgeblich verändert. Gerade jugendliche Leserinnen kaufen überdurchschnittlich viele Bücher, darauf haben die Verlage inzwischen auch reagiert. Es ist auch nicht bloß „seichte“ Literatur, die auf diesen Plattformen reüssiert. So ist zum Beispiel auch das Werk von Kafka zum TikTok-Trend geworden. Literatur begegnet uns heute also in ganz unterschiedlichen Kontexten. Im Schulunterricht habe ich auch das gemeinsame Lesen und Besprechen der Texte gemocht. Einen Theatertext liest man jedenfalls am besten mit verteilten Rollen. Man kann und muss nicht immer jedes Detail an einem Text analysieren und interpretieren. Ich bin davon überzeugt, dass gute Literatur nie letztgültig erklärt werden kann und immer neue Geheimnisse bereithält.

Tiny House

Nun zu Ihrer Tätigkeit als Autor und Dramatiker zahlreicher Werke, viele davon positiv besprochen oder sogar mit Preisen ausgezeichnet: Welche Rolle spielen Lesen und Schreiben heute in Ihrem Leben? Welche Zielgruppe sprechen Sie vor allem an – beispielsweise mit ihrem aktuellen Roman „Tiny House“, auch Schüler*innen der Oberstufe?

„Tiny House“ handelt von Themen, die auch für viele Schüler*innen interessant sein könnten. Es ist mehrfach auch als Satire auf Social Media, auf Influencer*innen und Hochstapler*innen gelesen worden. Im Allgemeinen wünsche ich mir, dass meine Texte von ganz unterschiedlichen Personen gelesen werden. Ich schreibe also nicht mit Blick auf eine bestimmte, klar umrissene Zielgruppe. Mir ist auch wichtig, dass die Texte einigermaßen zugänglich sind. Ich



lese natürlich viel und gerne, wenn auch nicht mehr ganz so viel wie früher. In meinen ersten Semestern an der Uni habe ich tatsächlich sehr viele Bücher gelesen. Heute fehlt mir dazu manchmal die Zeit, da ich Vater von zwei kleinen Kindern bin. Trotzdem ist es mir wichtig, hin und wieder zu einem guten Roman zu greifen. Lesen ist eine Schule der Empathie. Man lernt dabei, sich in andere hineinzusetzen, die Welt mit anderen Augen zu sehen.

Autorin

Isabella Zins; HR Dir. Mag.

seit 2007 Direktorin am BORG Mistelbach, davor ebendort Lehrerin für Deutsch und Latein; daneben ehrenamtlich Vorsitzende und Sprecherin der AHS-Direktor*innen Österreichs und Mitglied im neu gegründeten Schulleitungsbeirat im Bildungsministerium; Verfasser*in zahlreicher Beiträge in Lehrer*innen-Zeitschriften und Mitautorin eines Latein-Lehrbuchs für die Oberstufe.

Kontakt: isabella.zins@bildung.gv.at

Carmen Sippl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Denkraum Zukünfte V

Lesen für die Zukunft

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a545>

Futures Literacy ist ein Bildungskonzept, das Zukünftegestaltungs-kompetenzen vermittelt. Der Begriff ‚Literacy‘ macht deutlich, dass diese Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben jedem Menschen zugänglich sein sollten. Dieser „Denkraum Zukünfte“ fokussiert den Aspekt Lesen, der im Kontext von Alphabetisierung gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Um mögliche, wahrscheinliche, wünschenswerte Zukünfte vorstellbar zu machen, leistet Literatur einen wesentlichen Beitrag. Literarische Texte sind Proberäume für Vorstellungsbildung. „Lesen für die Zukunft“ ist daher eine Methodik, die in der Didaktik der Zukünftebildung eine wichtige Rolle spielt. Das Konzept von „Lesen für die Zukunft“ wird beispielhaft vorgestellt und für die pädagogische Praxis, aber auch für die individuelle Reflexion empfohlen.

In ihrem Reisetext „Coucou Generalstreik!“ erzählt die Schriftstellerin Andrea Grill, wie sie während einer Lesereise in Frankreich festsetzt und nicht weiterreisen kann, wegen eines Generalstreiks, der sich gegen die Erhöhung des Pensionsalters richtet. Die folgenden Gedanken und Fragen beschäftigen sie dabei:

Ich sympathisiere mit den Streikenden; obwohl ich in einem Land lebe, in dem das Pensionsalter höher ist als das, was in Frankreich Entrüstung hervorruft. Obwohl ich mich frage, warum wir nicht dafür kämpfen, dass alle eine Tätigkeit ausüben dürfen, die uns so gut gefällt, dass wir nie mehr damit aufhören wollen? Natürlich, in manchen Berufen geht das nicht. Aber in anderen doch wohl? Ich möchte schreiben, bis ich hundertzehn bin. Solange es noch jemanden gibt, der lesen will. Vielleicht wäre Leser*in ein Beruf der Zukunft? Pensionsalter bis in unbestimmte Zeit verschoben? Ich bewerbe mich sofort. (Grill, 2023, S. 50)

Leser*in als ein Beruf der Zukunft? Die Frage fordert dazu auf, ein Profil dieses Berufs zu erstellen: Wer wird was und wie bzw. womit und warum und wozu lesen? Was wird den Beruf so attraktiv machen, dass er „uns so gefällt, dass wir nie mehr damit aufhören wollen“? Anschließend gilt es, eine Bewerbung zu schreiben, klassisch als Brief oder zeitgemäß als Videoclip, und im Rollenspiel das Bewerbungsgespräch zu üben.

Beruf der Zukunft: Leser*in

Ein didaktisches Setting wie oben beschrieben kann den Abschluss einer Lesewoche, eines Leseprojekts oder einer Langen Nacht des Lesens darstellen. Es ist für verschiedene Schulstufen ebenso wie für die Pädagog*innenbildung adaptierbar.¹

„Leser*in der Zukunft“ ist einer der Vorschläge, die das „Methodenmosaik“ des UNESCO-Lehrstuhls „Futures Literacy – Zukünfte lernen und lehren“ (siehe unten: Tipp) anbietet. Die Didaktik der Zukünftebildung, die am UNESCO-Lehrstuhl entwickelt wird, setzt auf eine Vielzahl an methodischen Zugängen, um vor allem die Vorstellungsbildung zu fördern.

Denn ‚Zukunft‘ als „die erst kommende oder künftige Zeit (und das in ihr zu Erwartende)“ (Dudenredaktion, 2025) existiert nur in unserer vorausschauenden Vorstellung: individuell, mit Blick auf den eigenen Lebensweg, oder kollektiv, mit Blick auf die Entwicklung der Gemeinschaften lokal bis global. Zukunft gibt es also nur im Plural, als die Fülle, Vielfalt und Diversität an Zukunftsvorstellungen und Zukunftsmöglichkeiten. *Futures Literacy* als Zukünftegestaltungskompetenz will daher vor allem die Fähigkeit fördern, mögliche, wahrscheinliche, wünschenswerte Zukünfte bewusst imaginieren zu können. Diese Zukunftsvorstellungen helfen uns dabei, die Gegenwart neu zu betrachten und die Zukunft aktiv mitzugestalten (vgl. Miller, 2018, UNESCO, o.D.).

Der Begriff ‚Literacy‘ bezeichnet nicht nur die basalen Lese- und Schreibfertigkeiten im Sinne der Alphabetisierung, sondern vor allem auch die gesellschaftliche Teilhabe, die sie ermöglichen (vgl. Jambor-Fahlen & Hippmann, 2018). Lesen und Schreiben sind Fertigkeiten, die prinzipiell jedem Menschen zugänglich sind bzw. sein sollten. Das UN-Nachhaltigkeitsziel Nr. 4 (SDG 4) betont die Bedeutung eines sozial gerechten und inklusiven Zugangs zu hochwertiger Bildung für alle Menschen, insbesondere in demokratischen Gesellschaften (vgl. UNRIC, 2024). Der Begriff ‚Literacy‘ findet auch im übertragenen Sinne Anwendung, um Fertigkeiten in einem bestimmten Gebiet zu bezeichnen, z.B. Science Literacy, AI Literacy, Visual Literacy – oder Reading Literacy speziell als Lesekompetenz.

Lesen für die Zukunft

Literarische Texte regen die Vorstellungsbildung an, durch „imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmungen“ (Spinner, 2022, S. 14), und stellen auf diese Weise Möglichkeitsräume dar, in denen Lebenswelten der Zukunft mithilfe der Fantasie erkundet werden können. Die Auseinandersetzung mit entsprechend ausgewählten lyrischen, erzählenden, dramatischen Texten der Kinder- und Jugendliteratur kann „ökologisches Bewusstsein fördern und kulturelle Nachhaltigkeit vermitteln“ (Sippl, 2023, S. 112), indem sie zum Nachdenken über die enge Verflochtenheit von Mensch und Natur, Kultur und Technik in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft anregt (vgl. Mikota & Sippl, 2024). Lesen stärkt die Imagination, die wir auch, im Deutschen vielfältig, Vorstellungskraft (Wittgenstein), Einbildungskraft (Kant), Vergegenwärtigung (Husserl) und Fantasie benennen. Sie ist bedeutsam für das Denken in

Möglichkeiten, das eine wesentliche Grundlage für Zukünftedenken darstellt (vgl. Gosetti-Ferencei, 2023, S. 11).

„Fit für die Zukunft“ heißt eine monatliche Empfehlungsliste der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, die hier Orientierung bieten will. Sie ist unterteilt in die Kategorien Glaube, Liebe, Hoffnung. „Ziel soll es sein, Kinder und Jugendliche innerlich zu stärken, um den Anforderungen des Alltags gestärkt entgegenzutreten.“ Nach Ansicht der Akademie könne es „nicht darum gehen, lediglich Fakten zu Klimaveränderungen aufzuzählen oder dystopische Zukunftsszenarien aufzuzeichnen, vielmehr ist es notwendig, Kindern und Jugendlichen Geschichten zu geben, in denen Nächstenliebe, Hoffnung und auch Glaube im Fokus stehen.“²

Alternative nachhaltige Zukunftsszenarien visualisieren

Im Europäischen Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit *GreenComp* ist „Zukunftskompetenz“ als die Fähigkeit beschrieben, „Alternative nachhaltige Zukunftsszenarien [zu] visualisieren“ und „Zukunft als eine Vielzahl von Alternativen verstehen [zu] können“ (Bianchi, Pisiotis & Cabrera, 2022, S. 24):

Die Zukunftskompetenz regt die Lernenden dazu an, i) beim Nachdenken über die Zukunft ihre Vorstellungskraft einzusetzen, ii) ihre Intuition und Kreativität auszuschöpfen und iii) die möglichen Schritte zu bewerten, die zur Verwirklichung ihrer Präferenzen für die Zukunft erforderlich sind. (Ebd.)

Literarische Texte können dafür einen inspirierenden Ausgangspunkt bieten. Entsprechend ausgewählte Titel der Kinder- und Jugendliteratur – etwa aus der Empfehlungsliste „Fit für die Zukunft“ der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur oder thematisch ein bestimmtes Zukunftsthema fokussierend – könnten dafür in einer Ausstellung (etwa im Klassenzimmer, der Bibliothek oder der Aula) angeboten werden. Wichtig ist die Berücksichtigung verschiedener Formate (erzählerische und poetische Texte, Sach-/Bilderbuch, Kinder- bzw. Jugendroman), der Altersgruppe und den Interessen entsprechend. Bei einem Gallery-Walk können die Lernenden die Bücher erkunden und eine individuelle Auswahl treffen.

Wenn sie sich für einen Text entschieden haben, erhalten sie den Auftrag, mithilfe von W-Fragen einen Steckbrief bzw. ein Poster dazu zu erstellen:

- Um was geht es in der Geschichte? Welche Zukunft wird hier erzählt, imaginiert, dargestellt?
- Wer lebt in dieser Zukunft, wer sind die Figuren?
- Wo leben sie, wie sieht der Raum aus (z.B. Stadt, Ort, Landschaft, Haus etc.)?
- Wann leben sie, wird die Zeit konkret benannt (z.B. mit Jahreszahl oder durch Ereignisse)?
- Womit leben sie, mit welchen materiellen Dingen, Technologien etc.?
- Wie wird die Geschichte bildlich dargestellt? In welchen Farben, Formen, Strichen, Techniken, Wirkungen?

- Wie wird die Geschichte sprachlich dargestellt? Gibt es eine Erzählerfigur? Was ist an der Sprache interessant (z.B. direkte Rede, neue Wörter etc.)?

Die Steckbriefe bzw. Poster werden in einem zweiten Gallery-Walk präsentiert. Im Plenum wird anschließend gemeinsam geprüft: Welche der erzählten Zukünfte sind wahrscheinlich? Welche sind möglich? Welche sind wünschenswert, und welche nicht? Welche Alternativen gibt es? Die Diskussion regt die Lernenden dazu an, über eigene Vorstellungen, Erwartungen und Wünsche nachzudenken und diese im Gespräch zu formulieren: Wie wollen wir leben?

Im nächsten Schritt können die Lernenden Zeichenmaterial, Tablets oder andere digitale Tools verwenden, um eigene Zukunftsideen visuell umzusetzen.³ Die in der Literatur erkundeten Lebenswelten der Zukunft regen auf diese Weise zu eigenen Vorstellungen an. Bedeutend ist, diese nicht nur imaginativ aufzurufen, sondern sie in einem Bild zu konkretisieren. Die Visualisierung lässt sich nutzen, um ein Projekt zu starten, in dem die Schritte identifiziert und geplant werden, „die erforderlich sind, um eine bevorzugte alternative Zukunft zu verwirklichen“ (Bianchi, Pisiotis & Cabrera, 2022, S. 24). Auf diese Weise können Kinder und Jugendliche sich als wirkmächtige Gestalter*innen ihrer Zukunft erfahren.



Bilderbücher sind All-age-Medien, die aufgrund ihrer Verflechtung von Schrift und Bild vielfältige und differenzierte Angebote machen, um die Imagination anzuregen. Die Bilderbücher von Melanie Laibl *Unsere wunderbare Werkstatt der Zukünfte* (2023, mit Corinna Jegelka) als „Mitmach-Buch“ und *Wie ich die Welt mir träume* (2023, mit Stella Dreis) als poetisches Zukunftsszenario bieten inspirierende Anregungen für „Lesen für die Zukunft“. | Cover-Abbildungen: Edition Nilpferd im G&G Verlag⁴

Tipp: Methodenmosaik für Zukunftsbildung

Impulse und Formate für Zukunftsbildung bietet das „Methodenmosaik“ des UNESCO-Lehrstuhls „Zukünfte lernen und lehren im Anthropozän“ / UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich auf seiner Webseite: <https://www.ph-noe.ac.at/unesco-chair>

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Grill, Andrea (2023). Coucou Generalstreik! In Elke Atzler & Manfred Müller (Hrsg.), *Der Stoff aus dem die Sätze sind. Österreichische Autor*innen unterwegs in der Welt* (S. 48–53). Mit einem Vorwort von Christoph Thun-Hohenstein. Bundesministerium Europäische und internationale Angelegenheiten / Österreichische Gesellschaft für Literatur.

Laibl, Melanie & Dreis, Stella (2023). *Wie ich die Welt mir träume*. Edition Nilpferd im G&G Verlag.

Laibl, Melanie & Jegelka, Corinna (2023). *Unsere wunderbare Werkstatt der Zukünfte. 99 Ideen fürs Anthropozän. Ein Mitmach-Buch*. Edition Nilpferd im G&G Verlag.

Sekundärliteratur

Bianchi, Guia; Pisiotis, Ulrike & Cabrera, Marcelino (2022). *GreenComp – der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit*. Redaktion: M. Bacigalupo & Y. Punie, EUR 30955 DE, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg. DOI: 10.2760/161792, JRC128040

Dudenredaktion (2025). „Zukunft“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Zukunft> (18.4.2025)

Jambor-Fahlen, Simone & Hippmann, Kathrin (2018). *Literalität*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen Sprachliche Bildung). https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/201124_Basiswissen_Literalitaet_CC.pdf

Mikota, Jana & Sippl, Carmen (Hrsg.) (2024). *Ökologische Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen – Themen – Didaktik*. Mit Texten von Melanie Laibl. Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, Band 15) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2024.a1.120>

Miller, Riel (Ed.) (2018). *Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century*. Routledge/UNESCO.

Sippl, Carmen (2023). CNL & Literarisches Lernen. Wie kann literarisches Lernen in der Primarstufe kulturelle Nachhaltigkeit befördern? In Carmen Sippl & Berbeli Wanning (Hrsg./Eds.), *CultureNature Literacy (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule. / Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and universities* (S. 111–117). Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>

Sippl, Carmen (2024a). Lesen für die Zukunft. *Methodenmosaik des UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene*, <https://www.ph-noe.ac.at/unesco-chair>

Sippl, Carmen (2024b). Leser*in der Zukunft. *Methodenmosaik des UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene*, <https://www.ph-noe.ac.at/unesco-chair>

Spinner, Kaspar H. (2022). *Literarisches Lernen*. Reclam.

UNESCO (o.D.). *Futures Literacy & Foresight*. <https://www.unesco.org/en/futures-literacy> (11.5.2025)

UNRIC (2024). *Ziele für nachhaltige Entwicklung*. Vereinte Nationen. <https://unric.org/de/17ziele/> (11.5.2025)

Anmerkungen

¹ Die Beschreibung der Methode „Leser*in der Zukunft“ ist in adaptierter Form hier übernommen aus Sippl, 2024b.

² <https://www.akademie-kjl.de/buch-app-empfehlungen/fit-fuer-die-zukunft/> (11.5.2025)

³ Die Beschreibung der Methode „Lesen für die Zukunft“ ist in adaptierter Form hier übernommen aus Sippl, 2024a.

⁴ Vgl. <https://www.ggverlag.at/produktkatalog/unsere-wunderbare-werkstatt-der-zukuenfte/> und <https://www.ggverlag.at/produktkatalog/wie-ich-die-welt-mir-traeume/>

Autorin

Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr.

Chairholder des UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene, Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit und Leiterin Zentrum Zukünfte-Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrbeauftragte an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Anthropozän & Literatur, Kulturökologie & Literaturdidaktik, Futures Literacy, wissenschaftliches Schreiben.

Kontakt: carmen.sippl@ph-noe.ac.at

Christoph Hofbauer

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Das Lernen der Zukunft: Unterricht ist aller Übel Anfang

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a570>



Stefan Ruppner,
Anke Willers

Das könnte Schule machen

Wie ein engagierter Pädagoge unser
Bildungssystem revolutioniert

Rowohlt, 2025
240 Seiten
ISBN 978-3-499-01639-4

„Das derzeitige Schulsystem ist so gestaltet, dass es Lernen eher behindert als fördert“, sagt Stefan Ruppner. Der inzwischen pensionierte Schulleiter hat in 15 Jahren tiefgreifender Transformation die Lern- und Schulkultur an der Alemannenschule in Wutöschingen grundlegend verändert. Unterstützt von der Journalistin Anke Willers erzählt er in der Ich-Form, wie der pädagogische und architektonische Umbau seiner Schule gelang.

Begonnen hat alles mit dem Film „Treibhäuser der Zukunft“ von Reinhard Kahl (der mit „Hellwache Gegenwart“ das bemerkenswerte Nachwort beisteuert) und einer katastrophalen Standort-Prognose: Ruppner zeichnet hier (auch entlang einer Zeitleise am Buchende) nach, wie aus Kompetenzrastern, Coachings, Lernateliers, Clubs, der digitalen Plattform DiLer, Gelingensnachweisen, dem Graduierungssystem und dem Leitbild der Schule ein stimmiges Gesamtkonstrukt wurde. In aller Konsequenz wurde eine Schule etabliert, die in keine Schublade passt – als Gemeinschaftsschule ohne Klassenzimmer, ohne Frontalunterricht und ohne klassische Prüfungssituationen.



Ruppaner erzählt mit klarer Sprache und mit spürbarer Zufriedenheit über Anfänge, Hindernisse und Hürden – und über die Arbeitsintensität für Lehrkräfte und das erforderliche Umdenken. Er beschreibt den Weg vom Arbeitsblatt zu den nun digital verfügbaren Materialpaketen, vom Unterricht zum 20minütigen Fachinput und zum wöchentlichen Lerncoaching, vom 45-Minutentakt zum Ganztagsrhythmus. Dieses gewachsene pädagogische Konzept der Alemannenschule nennt sich „SchmetterlingsPädagogik“: Im *Selbstorganisierten Lernen* (SoL) eignen sich Kinder Wissen und Basiskompetenzen an, durch handlungsorientiertes *Lernen durch Erleben* (LdE) an vielfältigen Lernorten erfahren die Lernpartner*innen (so werden die Schüler*innen hier bezeichnet) die „*schönen Seiten des Lernens*“ (S. 113).

Als Leser ist man auch bald mal verwirrt in dem Versuch zu verstehen, wie hier eine Neuerung in die nächste greift, wie die pädagogischen Puzzleteile ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen. Solch ein komplexes, vollständig anderes Gesamtkonstrukt lässt sich „bloß“ durch Erzählungen nicht so leicht zugänglich machen ... *LdE* wäre da besser ...

Das könnte Schule machen ist somit eine echte „Zumutung“ – und zwar im besten Sinne: Stefan Ruppaner macht uns Mut, Schule grundlegend anders zu denken: „*Weg mit dem Unterricht! Ich bin inzwischen nicht nur überzeugt davon, dass Unterricht aller Übel Anfang ist. Sondern auch, dass er langfristig das Lernen behindert und dass er Zeit verschwendet, weil er Kinder davon abhält, sich in ihrem Tempo mit dem Stoff zu beschäftigen. Deshalb muss man es wagen, möglichst viel Unterricht wegzulassen.*“ (S. 206)

Autor

Christoph Hofbauer, MA, BEd

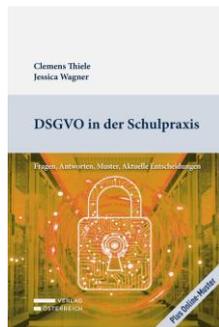
ist Lehrender an der Pädagogische Hochschule Niederösterreich und leitet dort das Zentrum Lernen-Lehren, an dem auch der bundesweite Schwerpunkt der PH NÖ *Assessment Literacy* angesiedelt ist. Sein persönlicher Arbeitsschwerpunkt liegt im Bereich Schul- und Professionsentwicklung, Rückmelde- und Aufgabenkultur sowie der Untrennbarkeit von Lernen und Lehren.

Kontakt: christoph.hofbauer@ph-noe.ac.at

Gerald Stachl
BRG Wiener Neustadt
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

DSGVO in der Schulpraxis

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a546>



Clemens Thiele
Jessica Wagner

DSGVO in der Schulpraxis

Verlag Österreich 2024

ISBN 978-3-7046-9514-7

Wer ist für die Rechtmäßigkeit der durch Lehrer vorgenommenen Datenverarbeitungen zum Zweck der Unterrichts- und Erziehungsarbeit sowie die Einhaltung der Grundsätze verantwortlich?

Grundsätzlich ist für die durch Lehrer vorgenommenen Datenverarbeitungen zum Zwecke der Unterrichts- und Erziehungsarbeiten die Schulleitung datenschutzrechtlich verantwortlich. (Thiele & Wagner, 2024, S. 16)

Diese und andere für Schulleitungen und IT-Verantwortliche an Schulen relevanten Fragestellungen werden auf der Grundlage geltender gesetzlicher Bestimmungen behandelt. Insgesamt 150 Fragestellungen und deren Beantwortung, die in die Blöcke „Grundlagen des Datenschutzes an Schulen“, „Verarbeitungsvorgänge im Schulalltag“, „Schulische Kommunikation“, „Datenverarbeitung in der Schulverwaltung“, „Datensicherheitsaspekte“ und „Sonstiges“ eingeordnet werden, bilden den Hauptteil dieses Buches.

Die Leser*innen erfahren, ob beispielsweise die Schule als WLAN-Betreiberin für rechtswidrige Nutzungen durch Schüler*innen haftet, ob das mündliche Verkünden von Noten vor der



versammelten Klasse rechtswidrig ist beziehungsweise welche Regeln beim Einsatz von Videoüberwachung an Schulen beachtet werden müssen.

Ergänzt wird dies durch ein Kapitel mit Beispielsentscheidungen, die wieder in die gleichen Rubriken wie der Hauptteil gegliedert sind. Im Anhang befinden sich brauchbare Mustertexte und Checklisten, die auch über ein Online-Portal elektronisch abgerufen werden können. Hier finden sich u.a. Vorschläge für eine Vertraulichkeitserklärung, eine Datenschutzrichtlinie für Lehrkräfte, eine Checkliste zu Datensicherheitsmaßnahmen und eine Übersichtstabelle für DSGVO-konforme alternative Dienstleister.

Insgesamt bietet das Buch Lehrkräften, Datenschutzbeauftragten und Schulleitungen viele hilfreiche Informationen zum Thema Datenschutz an Schulen.

Autor

Gerald Stachl, Prof. Mag.

Seit Dezember 2021 Direktor am BRG Wiener Neustadt. Daneben Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Lehre im Bereich IT-Management an Schulen, eLearning, Begabungsförderung; ECHA-Specialist in Gifted Education and Talent Development. Vizepräsident ECHA-Österreich

Kontakt: gerald.stachl@brg.at

Carmen Sippl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Ökologien des Lesens

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a559>



Hanjo Berressem

Ökologien des Lesens Für eine erweiterte Philologie

Transcript 2023

ISBN 978-3-8376-6287-0

„Wie wir lesen – Zur Geschichte, Praxis und Zukunft einer Kulturtechnik“ heißt eine Buchreihe im Verlag Transcript, die das Lesen als eine der „zentralen Kulturtechniken christlich-abendländischer Zivilisation“ aus sozial-, geistes- und kunstwissenschaftlichen Perspektiven beleuchtet. „Was passiert genau, was denken, was fühlen wir, und wie verändert sich unser Verhältnis zu uns selbst und zu unserer Umgebung, wenn wir lesen?“, fragen die Herausgeber*innen im Klappentext der als Broschur essayistisch markierten Bände, die „der Geschichte, den Rahmenbedingungen und den verschiedenen Ausprägungen dieser Kulturtechnik [...] nachspüren“.

Der Band *Ökologien des Lesens* ist der Versuch, ökologisches Denken auf die Theorie und die Praxis des Lesens anzuwenden. Der Amerikanist Hanjo Berressem nimmt dafür zunächst Bezug auf den von Ernst Haeckel 1866 geprägten Begriff Ökologie als „die gesamte *Wissenschaft von den Beziehungen des Organismus zur umgebenden Aussenwelt*, wohin wir im weiteren Sinne alle ‚*Existenz-Bedingungen*‘ rechnen können. Diese sind theils organischer,



teils anorganischer Natur“ (Ernst Haeckel: *Generelle Morphologie der Organismen*, Berlin: Georg Reimer, 1866, Bd. 2, S. 286, Hervorhebung im Original) und konstatiert: „Letztlich umfasst eine auf diese Weise erweiterte Ökologie alle Bereiche des Lebens und damit auch des Lesens. Seine kulturellen, mentalen und biologischen Umstände.“ (Berressem, 2023, S. 10)

Das durch den ökologischen Zugang erweiterte Feld der Philologie „als einer Theorie des Lesens“ (ebd., S. 11) erkundet der Autor in seinem mit Overtüre und Coda gerahmten Essay im Spiegel eigener Lektüren, insbesondere von Barthes, Derrida, Deleuze und Guattari: von persönlichen Leseerfahrungen ausgehend, über Lesen als philologische Praxis und Methode aus „Liebe zum Wort“ (ebd., S. 19–36) zu Lesesituationen im Spannungsfeld von Literatur, Kunst und Wissenschaft. Die solchermaßen konzipierte „Theorie und Praxis eines erweiterten Lesens“ (ebd., S. 89) liest sich über weite Strecken als autobiografische Rückschau auf philologisch-universitär praktiziertes Lesen zwischen hermeneutischer Exegese und „toxischer Leseökologie“ (ebd., S. 22). Sein Verdienst liegt in der Verflechtung von Lesen und Leben als „Ökologisch-Werden des Lesens“ (ebd., S. 124) im Aufzeigen einer Vielzahl vielfältiger Lesesituationen, die dem Kulturpessimismus die „Zukünftigkeit des Lesens“ (ebd., S. 20) entgegenhält. Statt das Ende des Lesens zu beklagen, öffnet sich vielmehr der Raum für Lesen für die Zukunft.

Autorin

Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr.

Chairholder des UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene, Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit und Leiterin Zentrum Zukünfte·Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrbeauftragte an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Anthropozän & Literatur, Kulturökologie & Literaturdidaktik, Futures Literacy, wissenschaftliches Schreiben.

Kontakt: carmen.sippl@ph-noe.ac.at

Martina Raab
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Vom Klang des Lesens

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a557>



Cornelia Zetzsche

Vom Klang des Lesens

Transcript 2024

ISBN 978-3-8376-6987-3

„Vom Klang des Lesens“ ist mehr als eine Sammlung literarischer Reflexionen: Es ist eine Komposition aus Schrift, Stimme und Resonanz – ein Klangarchiv, in dem jedes Wort atmet, vibriert, wirkt. Was, wenn sich plötzlich Silben und Worte wie eine Partitur entfalten – nicht, um gelesen, sondern zum Klingen gebracht zu werden? Cornelia Zetzsche versammelt zwölf literarische Stimmen. Dazwischen flicht sie Texte übers Lesen, Schreiben, Hören ein – ein stimmiger Akkord. Viele Kapitel sind mit Hörproben verlinkt – Vorlesen hat Wirkung; es ist mehr als Textübertragung; wird so zu einer Geste des Daseins – zu einer Art von Caring. Weil jemand seine Stimme gibt. Nicht, um zu erklären. Sondern um zu begleiten. Zuhören ist Haltung. Dieses Buch fordert einen – und verändert, wie man liest. Und (zu-)hört. Was anfangs irritiert, hallt nach und führt in Nachklangzonen – da, wo Sprache länger bleibt. Michael Fehr, der nur Schemen sieht, erschließt sich das Lesen über das Hören (Zetzsche, 2024, S. 38 f.). Für Tanasgol Sabbagh ist Lesen ein „Schutzraum“: „(...) wie viel man sich aufbauen kann, wenn man in einem Buch ein Zuhause gefunden hat“ (Zetzsche, 2024, S. 160). „Jedes Kind muss hören lernen! Zur Bilder- und Videowelt (...)! Hören ist das sinnliche Geschwister des Lesens“, so Zetzsche (Zetzsche, 2024, S. 165 f.).



Resonanzräume

Wie ein literarisches Echolot tastet sich dieser Band von Seite zu Seite und liefert wertvolle Impulse – für Unterricht und Kulturvermittlung. Das Buch ist ein Katapult in andere Wahrnehmungsebenen – und öffnet Räume: für Klang; für das, was zwischen Hören und Verstehen schwingt. Man ertappt sich dabei, laut zu lesen und Silben nachzuspüren. „Lesen Sie einander vor (...) lassen Sie lesen (...) Im Zug, im Auto, beim Bügeln (...)“ (Zetzsche, 2024, S. 119). Liest du noch – oder hörst du schon? Vielleicht ist die Essenz des Buches – zumindest für mich: Resonanz, erlesen. Eine Partitur fürs innere Hören. Manchmal beginnt Leselust beim Klang. Atmet Echo.

Autorin

Martina Raab, Mag., MA

Von 2009 bis 2024 Leiterin der Musikschule Südheide; seit 2024 Leitung der Öffentlichkeitsarbeit der PH NÖ. Zahlreiche Musikvermittlungsprojekte, u.a. in Kooperation mit der Bildungsdirektion NÖ: „Music Upgraded: Wir bringen das ‘Erlebnis Konzert’ ins Klassenzimmer“; Sprecherin & Verfasserin: Podcastreihe „100 Jahre NÖ“ von radio klassik Stephansdom & dem Haus der Geschichte.

Kontakt: martina.raab@ph-noe.ac.at

Impressum

#schuleverantworten

Eigentümerin und Medieninhaberin:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A-2500 Baden
www.ph-noe.ac.at | www.schule-verantworten.education

Die Beiträge der Zeitschrift #schuleverantworten erscheinen unter der Lizenz CC-BY-NC-ND.

2025 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich
ISSN 2791-4046

#schuleverantworten ist ein Kooperationsprojekt der PH NÖ und der PH ZH.

Die nächste Ausgabe von #schuleverantworten ist dem Thema gewidmet:
WERTvolle Bildung

Einreichungen bis 22. August 2025 sind herzlich willkommen unter:
<https://www.schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/about/submissions>

Erscheinungsdatum: 28. September 2025

Das aktuelle Angebot von **Web-Dialogen** für schulische Führungskräfte finden Sie unter:
www.schule-verantworten.education