

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 hinzuweisen. 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