

Schönbaß, Doris

## LeseLust statt LeseLast – ein Gemeinschafts-Literaturprojekt für Schüler:innen, Lehrer:innen, Studierende, Schriftsteller, Literaturvermittler und Hochschuldidaktiker:innen

*Nagele, Fabio [Hrsg.]; Greiner, Ulrike [Hrsg.]; Ivanova, Mishela [Hrsg.]; Windischbauer, Elfriede [Hrsg.]: Salzburger Bildungslabore. Konzepte und Innovationen an der Schnittstelle Lehrer:innenbildung und Praxisfeld Schule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 151-166*



Quellenangabe/ Reference:

Schönbaß, Doris: LeseLust statt LeseLast – ein Gemeinschafts-Literaturprojekt für Schüler:innen, Lehrer:innen, Studierende, Schriftsteller, Literaturvermittler und Hochschuldidaktiker:innen - In: Nagele, Fabio [Hrsg.]; Greiner, Ulrike [Hrsg.]; Ivanova, Mishela [Hrsg.]; Windischbauer, Elfriede [Hrsg.]: Salzburger Bildungslabore. Konzepte und Innovationen an der Schnittstelle Lehrer:innenbildung und Praxisfeld Schule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 151-166 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-329999 - DOI: 10.25656/01:32999; 10.35468/6163-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-329999>

<https://doi.org/10.25656/01:32999>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Doris Schönbaß*

## **LeseLust statt LeseLast – ein Gemeinschafts-Literaturprojekt für Schüler:innen, Lehrer:innen, Studierende, Schriftsteller, Literaturvermittler und Hochschuldidaktiker:innen**

### **Zusammenfassung**

Beim betreffenden Literaturprojekt handelt es sich um ein Kooperationsprojekt, in das verschiedene am literarischen Bildungsprozess beteiligte Personengruppen (siehe Titel) eingebunden waren. Die Durchführung erfolgte im Sommersemester 2022. Schüler:innen einer 3. Klasse Mittelschule lasen im Rahmen des Deutschunterrichts Bücher der Jugendbuch-Fantasyreihe „Gryphony“. Der Auftakt für das Projekt erfolgte durch einen gemeinsamen Workshop, bei dem alle projektmitwirkenden Personen, auch der Autor selbst, mit den Schüler:innen und Lehrer:innen zusammenkamen. Danach folgten über das Semester verteilt mehrere Blocktermine, an denen die Schüler:innen verschiedene differenzierte Beiträge zum Buch erarbeiteten. Unterstützt wurden sie dabei nicht nur von den Lehrpersonen, sondern vor allem von den Studierenden. Anstatt an einheitlichen Pflichtaufgaben zu arbeiten, konnten die Schüler:innen individuell bzw. in Gruppen eigene Ideen entwickeln und so ihren persönlichen Zugang zum Werk und dessen Nachbearbeitung wählen. Das Konzept war stark handlungs- und produktionsorientiert und bot Freiraum für innovative, kreative, fächer- und medienübergreifende Beiträge (siehe 4.1. und 4.2.). Die Loslösung von schulischem Notendruck und die diversitätsgerechte, inklusive Teilhabe aller Kinder waren ebenso wichtige Kriterien wie die Beteiligung des Autors und die intensive soziale Interaktion unterschiedlicher Personengruppen. Das finale „Highlight“ des Projekts bildete eine gemeinsame Abschlussveranstaltung, bei der alle Schüler:innen ihre Ergebnisse präsentierten. Ziel war es, die Lesefreude der Schüler:innen und ihre Begeisterung für Literatur zu fördern. Um den Erfolg des Projekts und die Wirksamkeit der verschiedenen Methoden zu überprüfen, wurde das Projekt wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

## 1 Einleitung und Projekt-Hintergrund

„Jedes Mal, wenn du ein Buch fortgelegt hast und beginnst, den Faden eigener Gedanken zu spinnen, hat das Buch seinen beabsichtigten Zweck erreicht“ (zit. nach Kobelt Neuhaus et al., 2018, S. 32). Diese Aussage zur Funktion und zu den erhofften Auswirkungen von Literatur auf Kinder und Jugendliche stammt vom Arzt und Pädagogen Janusz Korczak<sup>1</sup> und hat auch heute, rund 100 Jahre später, nichts an Gültigkeit verloren. Schon seit Anbeginn der Kinder- und Jugendliteratur dient diese dazu, die jungen Leser:innen zum Nachdenken anzuregen und ihnen etwas zu vermitteln: Werte, Wissen, Ideale – von den einstmals priorisierten Tugenden und Moralvorstellungen über Gerechtigkeitsinn, kritische Reflexionsfähigkeit und ästhetische Sensibilisierung bis hin zu Empathiefähigkeit und sozialem Empfinden, Toleranz und Verantwortung. Auch für die Entwicklung von Fantasie und Kreativität kam Literatur schon immer eine entscheidende Schlüsselrolle zu; dies gilt in der Gegenwart mehr als je zuvor. Was in den letzten zwei Jahrzehnten jedoch die allerwichtigste und zugleich unverzichtbarste Grundvoraussetzung geworden ist, die ein Kinder- oder Jugendroman erfüllen muss, noch ehe spezifische Ziele intendiert werden können, ist, überhaupt erst einmal das Interesse von Jugendlichen zu wecken, ihre Neugier auf das Buch, ihre Motivation und Bereitschaft, die Lektüre zu beginnen. Autor:innen stehen diesbezüglich im 21. Jahrhundert, im digitalen Zeitalter, vor einer Herausforderung, die größer ist als je zuvor. Hatten Bücher noch bis zum Ende des 20. Jahrhunderts eine unangefochtene Vormachtstellung in der Lese- und Medienlandschaft inne, so hat sich diese Situation mittlerweile grundlegend verändert. Eine immer größere und vielfältigere Palette von medialen Angeboten stellt – ganz besonders für junge Menschen – attraktive Alternativen zum Bücherlesen als Freizeitbeschäftigung dar. Internet, TV/Netflix, Smartphone, Apps, Computerspiele, Soziale Netzwerke wie TikTok, Instagram oder Twitter, WhatsApp, Podcasts und viele mehr – sie alle sind als zusätzliche Beschäftigungsmöglichkeiten omnipräsent. Zumal die den Kindern zur Verfügung stehende freie Zeit relativ konstant ist und jene, die für die Nutzung verschiedener Medien aufgewendet werden kann, somit nicht beliebig erweiterbar ist, führt dies unweigerlich dazu, dass zwischen den einzelnen Medien nicht mehr nur ein Koexistenzverhältnis (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004; Philipp, 2010, S. 126-128), sondern, zeitlich betrachtet, auch ein Konkurrenzverhältnis entstehen muss. Die großen Lese- und Medienstudien der Stiftung Lesen (o.J.), des Instituts für Schulentwicklungsforschung sowie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (mpfs)<sup>2</sup> verfolgen seit über 20 Jahren die

1 Janusz Korczak (1878-1942) war Arzt, Pädagoge und Schriftsteller sowie Leiter eines Waisenhauses für jüdische und katholische Kinder.

2 Seit 1998 wird vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (2022a) jährlich die „Jugend, Information, (Multi-)Media“-Studie, eine Basisstudie zum Medienumgang der Zwölf- bis 19-Jährigen, durchgeführt.

Entwicklungen im Leseverhalten und liefern für die Lesemotivation der Jugendlichen wenig erfreuliche Ergebnisse. Die jüngste JIM-Studie zeigt im 10-Jahresvergleich einen Rückgang des Lesekonsums um 25%. Lasen 2012 noch 42 % der Jugendlichen täglich oder mehrmals wöchentlich Bücher, so waren es 2022 dagegen nur mehr 32% (mpfs, 2022a, S. 17). Diese Daten wiederum können nicht losgelöst betrachtet werden von den Daten der großen Lesekompetenztests PISA, Pirls und IGLU, welche – trotz verstärkter schulischer Fördermaßnahmen – seit 2000 keinen klaren Besserungstrend zeigen, sondern eine relativ konstant große Leserrisikogruppe von ca. 25% aufweisen. Nachdem Lesekompetenz und Lesemotivation in einer unmittelbaren Wechselwirkung stehen, muss Leseförderung nebst Lesekompetenzförderung auch immer Lesemotivationsförderung miteinschließen, denn ein kompetenter Leser bzw. eine kompetente Leserin wird nur, wer bereit ist zu lesen (vgl. Schönbaß, 2022a).

Für Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule bedeutet dieser Umstand ganz klar, dass das allererste und zugleich oberste Ziel sein muss, den Schüler:innen Bücherlesen „schmackhaft“ zu machen, bei ihnen die Lust zu lesen – oder wenigstens die Bereitschaft dazu – zu wecken. Gerade in der Pubertät, auf Schulstufen bezogen also in der Sekundarstufe I, besteht diesbezüglich besonderer Handlungsbedarf, da es in dieser Altersstufe bei vielen Jugendlichen zum sogenannten pubertären Leseknick, einem Einbruch der Lesemotivation, kommt (vgl. Graf, 2007, S. 32-33; Rosebrock, 2014, S. 172; Abraham und Kepser, 2016, S. 104; Aspalter & Jörgl, 2017). Dass parallel dazu in eben dieser Lebensphase die digitalen Medien oft ein „cooler und trendigeres“ Image genießen als Bücher (vgl. mpfs, 2022a, Schönbaß, 2020, S. 870-871; Schönbaß, 2022b, S. 14-16), macht eine bewusste Attraktivierung des Bücherlesens – auch im Literaturunterricht – umso wichtiger. Klassenlektüren oder Leseprojekte sollen für die Schüler:innen ansprechend sein, sie sollen für sie zu einer Aktivität werden, die als abwechslungsreich und spannend, auch als unterhaltsam und lohnenswert erlebt wird. Gerade ein partizipativer Literaturvermittlungsansatz<sup>3</sup> bietet dafür gute Möglichkeiten. Lesen soll und *kann* Freude bereiten. Genau das möchte das Projekt *Leselust statt Leselast*, wie der Projektname bereits deutlich macht, beweisen bzw. erreichen. Das übergeordnete Ziel des Projekts ist somit, die Lesefreude der Schüler:innen und ihre Begeisterung für Literatur zu fördern, und zwar ganzheitlich, durch differenzierte Zugänge und auf mehreren Ebenen.

---

3 Partizipative Literaturvermittlung, welche auf der projektorientierten Zusammenarbeit von Schüler:innen mit Kulturschaffenden und Kultureinrichtungen basiert, ermöglicht Schüler:innen kreative Teilhabe an gemeinsamen Lernprozessen und eröffnet für alle Beteiligten neue Perspektiven und Sichtweisen. Der „Leitfaden Literaturvermittlungsprojekte mit Schulen“ des OeAD stellt praxisnahe Ansätze und Methoden für Literaturvermittlung an Schulen in Zusammenarbeit mit Autor:innen bzw. Literatureinrichtungen vor (OeAD, 2023).

## 2 Theoretische Rahmung

Literaturunterricht in der Schule hat nach Abraham und Kepser (2016) drei grundlegende Ziele: Individuation, Sozialisation und Enkulturation (siehe Abbildung 1). Parallel dazu kommt ihm in der Primar- und Sekundarstufe I im pragmatischen Sinn auch noch die Funktion der Leseförderung zu, da diese in der schulischen Praxis oftmals (auch) durch die Lektüre von literarischen Texten, Klassenlesestoffen etc. erfolgt (vgl. Kämper-van den Boogaart & Pieper, 2008; Schilcher & Pissarek, 2015).



Abb. 1: Grundmodell des Handlungsfeldes Literatur (Abraham & Kepser, 2016, S. 27)

Diese drei Kernfunktionen von Literaturunterricht sowie die zusätzliche Intention der Leseförderung bilden die vier Eckpfeiler des Projekts *LesenLust statt Les>Last*. Das Projekt verortet sich vom Grundkonzept her somit einerseits an der Schnittstelle von Literaturdidaktik und Lesedidaktik, andererseits verbindet es im Sinne eines interdisziplinären Zugangs die Deutschdidaktik bzw. das Fach Deutsch mit der Medienpädagogik und der Theaterpädagogik sowie den Unterrichtsfächern Bildnerische Erziehung und Werken. Das Projekt ist als schulpraktisches Projekt

konzipiert, die realen Rahmenbedingungen an der betreffenden Mittelschule wurden von Anfang an in der Planung berücksichtigt (z. B. Klassengröße, Leistungsstärke, Sprachbeherrschung und Lesekompetenz der Schüler:innen, Interessen hinsichtlich Buchgenre, soziale Struktur und Gruppenbildung in der Klasse, Inklusionsmöglichkeiten für die Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Motivation und Engagement, etc.). In Bezug auf die Verknüpfung von Literatur- und Lesedidaktik basiert das Projekt im Bereich Literaturdidaktik auf dem Grundmodell des *Handlungsfeldes Literatur* von Abraham und Kepser (2016, S. 26-27 und S. 69) und den darin verankerten drei Dimensionen literarischer Kompetenz (vgl. auch Frederking, 2013, S. 446-447), im Bereich der Lesedidaktik auf dem *Mehrebenenmodell der Lesekompetenz* von Rosebrock und Nix (2017, S. 15-26), welches ebenfalls drei Ebenen aufweist – die Prozessebene, die Subjektebene und die soziale Ebene (siehe Abbildung 2). Während die Prozessebene die für den Lesevorgang nötigen kognitiven Fähigkeiten beschreibt (Fähigkeiten wie Wortidentifikation, Satzidentifikation, lokale und globale Kohärenz etc.) und somit den messbaren Aspekt der Lesekompetenz abbildet, spiegeln die Subjektebene und die soziale Ebene wichtige Aspekte der drei Ziele des Handlungsfeldes Literatur wider. Hier bestehen klare Überschneidungen zwischen den beiden Modellen.

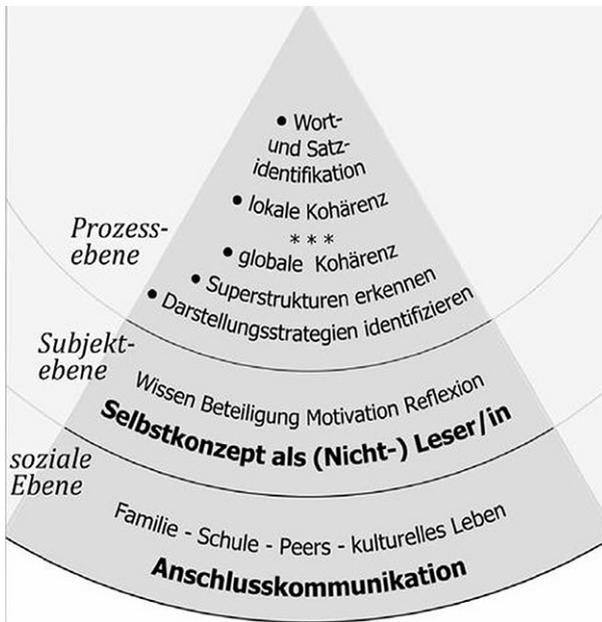


Abb. 2: Mehrebenenmodell der Lesekompetenz (Rosebrock & Nix, 2017, S. 15)

Neben diesen beiden Basismodellen von Abraham und Kepser sowie Rosebrock und Nix stützt sich das Projektkonzept auch auf die Daten und Erkenntnisse aus der aktuellen Lese- und Medienforschung. Hierbei sind vor allem die bereits erwähnten Studien „JIM – Jugend, Information, (Multi-)Media“ und „KIM – Kinder, Information, (Multi-)Media“ des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (2022a und 2022b) und die „Peer-Studie“ von Maik Philipp (2010) zu nennen, ebenso die oberösterreichische „Jugend und Medien“-Studie (Education Group, 2021). Sie alle belegen den hohen Beliebtheitsgrad und die intensive Nutzung digitaler Medien, wogegen Bücherlesen im Vergleich dazu an Attraktivität verloren hat. Für die Leseförderung wiederum bedeutet dies, dass nach Möglichkeiten gesucht werden muss, im Literaturunterricht Bücherlesen und Mediennutzung stärker miteinander zu verknüpfen und in ein Koexistenzverhältnis zu bringen. Das Motivations-Potential, das digitale Medien für viele Jugendliche haben, kann dann auch Leseförderprojekten zugutekommen, etwa indem es den Schüler:innen frei steht, digitale Medien in Aufgabenstellungen einzubinden (vgl. Kap. 3). Dass sich das Projekt zudem noch an den Grundsätzen einer inklusiven Literaturdidaktik orientiert (vgl. Frickel & Kagelmann, 2016; Brand & Brandl, 2017; Wiprächtinger-Geppert & Bräuer, 2019; Friebe & Wesemeyer, 2022), ist darin begründet, dass es sich bei der Klasse, in der das Projekt durchgeführt wurde, um eine inklusive Klasse mit fünf Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) handelt. Ein übergeordnetes und konzeptuell grundlegendes Merkmal des Projekts verleiht diesem eine über die literatur- und lesedidaktischen Aspekte hinausgehende zusätzliche Dimension an Innovation und Wirksamkeit, nämlich die Einbettung des Projekts in die Salzburger Bildungslabore.

### 3 Projektkonzept – Einbettung in die Salzburger Bildungslabore

Die Salzburger Bildungslabore sehen ihre Aufgabe, wie auf der Startseite der Homepage festgehalten ist, darin,

„neue Bildungsräume – ‘Third Spaces’ – zu eröffnen, wo sich Wissenschaftler:innen, Schüler:innen, Lehrer:innen und Studierende auf gemeinsame Lernerfahrungen einlassen und auf Augenhöhe Bildungskonzepte entwickeln, ausprobieren und evaluieren. Es wird experimentiert, gestaltet, debattiert und kritisiert. Die Salzburger Bildungslabore bilden eine Plattform für Innovationen.“ (Salzburger Bildungslabore, o.J.)

Angestrebt wird ein verstärkter nutzbringender und perspektivenerweiternder Austausch zwischen den verschiedenen am Bildungsprozess beteiligten Personengruppen. Genau das passiert im Projekt *Leselust statt LeseLast*, denn in diesem Gemeinschaftsliteraturprojekt treffen alle am Literaturunterricht

bzw. an der Literaturvermittlung beteiligten Personengruppen aufeinander: Lehrer:innen, Schüler:innen, Studierende, eine Hochschullehrende, ein Literaturvermittler und ein Jugendbuchautor. Die letzten beiden mitwirkenden Personen sind zusätzlich zu den vier Kerngruppen aus den Bereichen Schule und Lehramtsausbildung in das Projekt eingebunden, da ihnen für die Literaturvermittlung eine absolute Schlüsselrolle zukommt, welche im schulischen Alltag jedoch oft zu wenig berücksichtigt wird bzw. werden kann. Mit Blick auf die drei Leitprinzipien der Salzburger Bildungslabore – 1. *Inter-/Transdisziplinarität*, 2. *Sozialität von Lern- und Bildungsprozessen* und 3. *Gesellschaftliche Relevanz* –, welche alle drei zentral im Projekt verankert sind, werden durch diese Kooperation vor allem das zweite und das dritte Prinzip verwirklicht. Gerade weil Literaturdidaktik stark als interaktive, kommunikative und soziale Tätigkeit verstanden werden muss, ist der Austausch zwischen den einzelnen Akteuren umso wichtiger, damit Wissens- und Erfahrungszugewinn auch auf einer Metaebene stattfinden kann. Ein übergreifender Austausch kommt in der gelebten Praxis aber oft zu kurz. Während Lehrer:innen und Schüler:innen naturgemäß in ständigem Kontakt sind, Hochschullehrende und Studierende ebenfalls, treffen Lehrer:innen und Hochschullehrende, Lehrer:innen und Studierende, Studierende und Schüler:innen, Hochschullehrende und Schüler:innen nur vereinzelt aufeinander, etwa durch singuläre Fortbildungsveranstaltungen oder durch einzelne, zeitlich knapp bemessene Schulpraktika. Dies soll und kann durch die Bildungslabore verbessert werden. Bereits durch den persönlichen Austausch zwischen den unterschiedlichen Personengruppen, vor allem aber auch durch real gestaltete und gemeinsam erlebte Unterrichtssituationen kommt es zu nachhaltiger Perspektivenerweiterung aller Beteiligten. Konkret gewinnen Studierende bessere Einblicke in reale Unterrichtssituationen, indem sie über einen längeren Zeitraum mit Schüler:innen arbeiten, Schüler:innen wiederum profitieren von der Unterstützung der Studierenden, Lehrpersonen und Hochschullehrende tauschen ihr Wissen und ihre Erfahrungen aus, Hochschullehrende halten ihren Bezug zur Schulrealität aufrecht etc. Für Literaturvermittler:innen – im Projekt *LeseLust statt LeseLast* ist dies der Leiter des Jungen Literaturhauses Salzburg – und Jugendbuchautor:innen sind die sozialen Interaktionen und der Austausch mit den Kindern, deren Lehrer:innen etc. nicht minder wertvoll. Im Idealfall findet in den Workshop- und Arbeitsblöcken eine kontinuierliche wechselseitige Bereicherung statt. Aus deutschdidaktischer Sicht ist das persönliche In-Kontakt-Kommen mit Autor:innen für Kinder ein wichtiger Faktor, um Lesemotivation, Neugier, eine Nähe zu Büchern und einen positiven Zugang zur Lesekultur zu entwickeln. Im Rahmen des Projekts wird genau jener Bereich (vgl. Enkulturation nach dem Modell von Abraham und Kepser (2016)) nachhaltig gestärkt. Die Beteiligung des Autors wurde auch in den Schüler:innen-Rückmeldungen besonders positiv hervorgehoben (vgl. Kap. 5.) Hier wird einhergehend mit

Grundprinzip 2 auch Grundprinzip 3 – die *gesellschaftliche Relevanz* – deutlich. Im Projekt erleben die Schüler:innen „hautnah“, dass Bücherlesen nicht nur eine Beschäftigung für den Einzelnen oder eine Aufgabe des Deutschunterrichts ist, sondern dass Literatur Teil unser aller Leben ist, dass die Beschäftigung mit Literatur gemeinsame Erlebnisse schaffen kann und dass die „Welt der Bücher“ nicht fern ihrer realen Welt ist. Sie erhalten auch Einblick in den Lebensalltag eines Autors, es findet personengruppenübergreifender Austausch statt, sie präsentieren ihre Ergebnisse am Schluss ihren Familien, Freund:innen und ihrem sozialen Umfeld. Dies alles bedeutet eine Erweiterung ihres eigenen Horizonts und ermöglicht, Lesekompetenz ganzheitlich und auf allen Ebenen zu fördern. Das dritte Grundprinzip der Salzburger Bildungslabore, die Inter-/Transdisziplinarität, ist in der inhaltlichen und didaktischen Planung verankert (siehe Kap. 4).

## 4 Konzept und Kurzdarstellung des Projekts *LeseLust statt LeseLast*

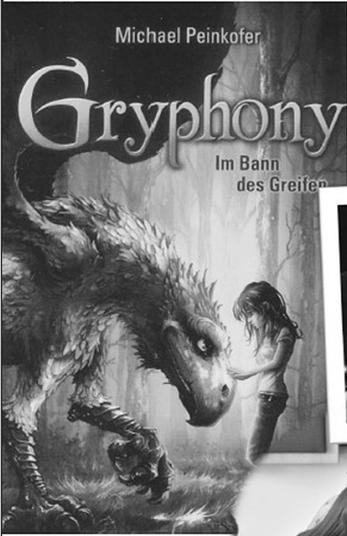
### 4.1 Organisation und Ablauf des Projekts

Die Schüler:innen der 3. Klasse Mittelschule Kuchl (Bundesland Salzburg) lasen im Rahmen des Deutschunterrichts Bücher der Fantasyreihe „Gryphony“<sup>4</sup> des bekannten Jugendbuchautors Michael Peinkofer (2014). Der Auftakt für das Projekt erfolgte im März 2022 durch einen gemeinsamen Workshop, bei dem der Autor, die Studierenden (Lehramt Deutsch/Sekundarstufe, Seminar „Fachwissenschaftlich-fachdidaktisches Kooperationsprojekt“), Peter Fuschelberger/Junges Literaturhaus und Doris Schönbaß/Pädagogische Hochschule Salzburg anwesend waren. Die Schüler:innen erhielten durch eine kurze Lesung und Erzählungen des Autors einen ersten Eindruck vom Buch, welches sie im Anschluss auch signiert erhielten. Es gab Gesprächsrunden und ein Kennenlernen aller Beteiligten. Nach den Osterferien folgten mehrere Blocktermine (April und Mai), an denen die Schüler:innen verschiedene differenzierte Beiträge zum Buch erarbeiteten. Bereits beim ersten Termin zeigte sich, dass die Schüler:innen viele eigene Ideen hatten, auch Gruppen bildeten sich rasch heraus. Der Umstand, dass sie statt vorgegebener Pflichtaufgaben selber ihrer Kreativität freien Lauf lassen konnten, wirkte auf sie sehr motivierend. Nach Absprache und Festlegung der verschiedenen Beiträge

<sup>4</sup> Die Lektüre des ersten Bandes war vorgegeben, die Folgebände der 4-teiligen Reihe konnten auf freiwilliger Basis gelesen werden, was sich als gutes Angebot für die geübten Leser:innen erwies (vgl. Kap. 5). Die Buchauswahl erfolgte gemeinsam mit der Lehrerin unter besonderer Berücksichtigung der Interessen der Schüler:innen, ihrer Sprachbeherrschung und Lesekompetenz. „Gryphony“ ist hinsichtlich Umfang und Schwierigkeitsgrad eher einfach gehalten, um leseschwächere Kinder und Kinder mit SPF nicht zu überfordern. Die drei Folgebände bieten aber eine gute Erweiterungsmöglichkeit für schnelle und geübte Leser:innen.

erarbeiteten die Schüler:innen in Gruppen ihre Beiträge zum Buch, wobei jede Gruppe von einer Studentin oder einem Studenten als Coach unterstützt wurde. Ende Mai fand eine große Abschlussveranstaltung (siehe Abbildung 3) statt, bei der alle Beiträge den Eltern, Familienmitgliedern, Freund:innen, Lehrer:innen, dem Direktor, dem Bürgermeister, den Studierenden und auch dem Autor selber präsentiert wurden. Das übergeordnete Ziel des Projekts war es, die Lesefreude der Schüler:innen und ihre Begeisterung für Literatur zu fördern, und zwar durch die im folgenden Abschnitt zusammengefassten Schwerpunkte und (literatur-)didaktischen Zugänge.

**EINLADUNG ZUR  
PROJEKTPRÄSENTATION 3A  
LESELUST STATT LESELAST**



Michael Peinkofer  
**Gryphony**  
Im Bann  
des Greifen

25. MAI 2022  
17:00 UHR  
Veranstaltungssaal  
Musikum Kuchl





**VERANSTALTER:**  
Pädagogische Hochschule  
Salzburg / Universität Salzburg  
Junges Literaturhaus  
MS Kuchl

**Die Schüler\*innen der 3A präsentieren  
gemeinsam mit dem Autor Michael  
Peinkofer ihre Projektergebnisse**

Abb. 3: Plakat für die Abschlusspräsentation

## 4.2 Projektmerkmale und Schwerpunkte – Kurzübersicht

- Innere Differenzierung und Individualisierung (auch als Voraussetzung für Inklusion);
- Gestaltungsfreiheit und Selbstbestimmung der Schüler:innen bei den Beiträgen;
- Coaching und Unterstützung durch Studierende: Gerade bei differenzierten Aufgabenstellungen ist eine individuelle Betreuung einzelner Gruppen wichtig (vgl. Schönbaß, 2016, S. 245-247);
- stark handlungs- und produktionsorientiertes Konzept und Freiraum für kreative, innovative, medien- und fächerübergreifende Beiträge (vgl. Grundprinzip 1 Interdisziplinarität): Die Gruppen erarbeiteten je nach Interessen ganz unterschiedliche Beiträge, die sich jedoch gut zu einem gemeinsamen Ganzen zusammenfügten. Erstellt wurden u. a. Theaterszenen, ein digitales Bühnenbild, Erzähltexte, Plakate/Zeichnungen, Buchbewertungen, Figurensteckbriefe, eine Projekt-Website auf der Schulhomepage, eine PowerPoint-Präsentation, mittels derer durch den Präsentationsabend geführt wurde etc.;
- Gemeinschaftserlebnisse durch Gruppenarbeiten und die Abschlussveranstaltung: Die soziale Dimension von Literatur, vor allem der Austausch darüber in der Peer Group, wird gerade im Teenageralter zu einer entscheidenden Determinante der Lesemotivation (vgl. Philipp, 2010, S. 89-94). Für einen die Lesebegeisterung weckenden Literaturunterricht ist es daher wichtig, die Klassenlektüre zu einer sozialen Aktivität zu machen, Gemeinschaftserlebnisse und positive Zugänge in der Gruppe zu ermöglichen. Dies ist besonders wichtig für nicht-lesebegeisterte Schüler:innen, welche die Kernzielgruppe jedes Leseförderprojekts sein müssen;
- Loslösung vom schulischen Notendruck;
- Besonderes „Highlight“ – die persönliche Beteiligung des Autors.

Wie sich dieses Konzept bzw. die einzelnen Zugänge und Schwerpunkte auf die Lesemotivation und -haltung der Schüler:innen auswirkten, wird im folgenden Kapitel zur empirischen Evaluation genauer aufgezeigt.

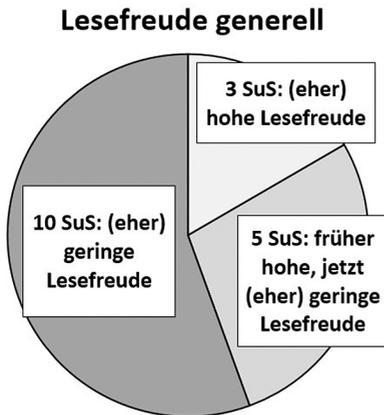
## 5 Zentrale Erkenntnisse

### 5.1 Empirische Begleitung und Evaluation

Das Projekt wurde wissenschaftlich begleitet und mittels qualitativer empirischer Methode evaluiert. Diese Evaluation bestand aus zwei Teilevaluationen und wurde nach Abschluss des Projekts am 13. Juni 2022 durchgeführt. Zum einen fand

eine Gruppendiskussion statt<sup>5</sup>, zum anderen wurden für die Hauptevaluation des Projekts alle Schüler:innen über ihre Eindrücke zum Projekt befragt. Hierfür wurde die Befragung anhand mündlicher Leitfadeninterviews<sup>6</sup> gewählt. Ausschlaggebendes Kriterium für diese Methode war die Möglichkeit, durch die offenen Fragen alle individuellen Einschätzungen der Schüler:innen, ihre subjektiven Bewertungen und auch etwaige nicht vorhersehbare Auswirkungen des Projekts erfassen zu können. Die persönliche Interaktion mit jeder einzelnen Schülerin bzw. jedem einzelnen Schüler ermöglichte ferner einen deutlich höheren Informationsgewinn.

## 5.2 Ausgewählte Ergebnisse aus den Leitfadeninterviews



Bei der Befragung zeigte sich, dass allen Schüler:innen das Projekt gut gefallen hatte, konkret 17 Schüler:innen sehr gut, einer Schülerin gut<sup>7</sup>. Dies galt auch für jene Schüler:innen, die auf die Frage 3 „Wie gern liest du normalerweise?“ antworteten, grundsätzlich nicht gern zu lesen (Abb. 4). Diese zweite Frage nach der generellen Lesefreude sollte zeigen, ob das übergeordnete Projektziel, nämlich insbesondere die nicht-lesefreudigen Schüler:innen zu motivieren, erreicht wurde.

Abb. 4: „Wie gern liest du normalerweise?“

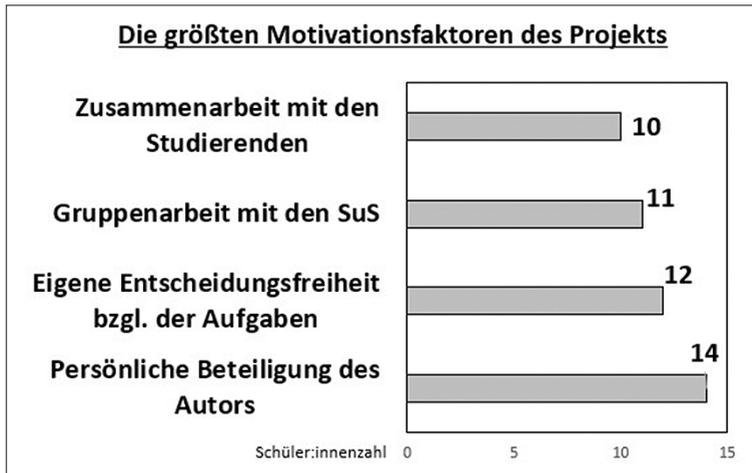
Das war ganz klar der Fall. Vor allem ist positiv hervorzuheben, dass sich die Begeisterung für das Projekt insgesamt auch auf die tatsächliche Lesemotivation und den Lesekonsum auswirkte. Die Frage, ob sie nach „Gryphony“ Band 1 auf freiwilliger Basis noch weitere der Folgebände gelesen hätten, bejahte genau die Hälfte der Kinder; zwei davon hatten sogar alle vier gelesen.

5 Für die Durchführung und Auswertung derselben war Fabio Nagele, Mitarbeiter der Salzburger Bildungslabore, verantwortlich.

6 Das leitfadengestützte Interview (vgl. Mayring, 2022) umfasst Fragen wie: 1. Wie hat dir das Projekt insgesamt gefallen? 2. Was hat dir an diesem Projekt (besonders) gut gefallen? Was eventuell nicht so gut? Warum? 3. Wie gern liest du normalerweise? 4. Hast du nach „Gryphony“ Band 1 auch noch einen oder sogar mehrere der Folgebände gelesen? etc.

7 Die Antworten in den Leitfadeninterviews, welche der Kategorie „sehr gut“ zugeordnet wurden, waren z. B. „voll super“, „echt gut“, „hat mir voll gefallen“; die Antwort der Kategorie „gut“ lautete wörtlich: „Ja, hat mir eh gut gefallen“.

Die Frage „Was hat dir an diesem Projekt (besonders) gut gefallen? Was nicht so gut? Warum?“ brachte ein aufschlussreiches Ergebnis (siehe Abbildung 5).



**Abb. 5:** „Was hat dir an diesem Projekt (besonders) gut gefallen?“

1. Die Beteiligung des Autors<sup>8</sup> wurde von den Schüler:innen als klares Highlight des Projekts empfunden, auch als ein Privileg, dass er gerade in ihre Klasse kam, sich mit ihnen unterhielt etc. Das fanden auch die weniger lesebegeisterten Schüler:innen ziemlich „cool“.
2. Der Verzicht auf verpflichtende einheitliche Aufgabenstellungen zugunsten der Möglichkeit, eigene Ideen umzusetzen, unterstreicht einmal mehr den (Stellen-)Wert innerer Differenzierung. Es sei an dieser Stelle als nicht unwesentlich vermerkt, dass alle von den Schüler:innen gewählten Aufgabenstellungen angemessen und thematisch passend waren und mit dem Erwerb unterrichtsrelevanter Kompetenzen einhergingen. Alle Schüler:innen waren mit Engagement bei der Sache, der Gestaltungsfreiraum führte nicht zu minimalistischen Herangehensweisen.
3. Die Sozialform der Gruppenarbeiten, vor allem die positive Gruppendynamik bei den gemeinsamen Aktivitäten, wurde als Pluspunkt des Projekts empfunden. Damit bestätigt die Studie die Erkenntnis der Peer-Studie (Philipp, 2010), dass die Kommunikation über Literatur in der Peer Group eine Schlüsseldeterminante der eigenen Lesemotivation sei.

<sup>8</sup> Michael Peinkofer ist ein Erfolgsautor, der bereits über 120 Bücher geschrieben hat und im Ravensburger Verlag publiziert.

4. Studierende als Ansprechpersonen zur Seite zu haben, empfand mehr als die Hälfte der Schüler:innen als Zugewinn. Nicht nur aus deutschdidaktischer, sondern auch aus bildungswissenschaftlicher Sicht erwies sich diese Zusammenarbeit bzw. Betreuungssituation als sehr förderlich. (Dies wurde auch von der Studentin, die an der Gruppendiskussion teilnahm, bestätigt.) Die Beziehungsebene zwischen den Schüler:innen und den Studierenden wirkte sich auf den Lernprozess überaus positiv aus, weil die Studierenden als angehende Deutschlehrer:innen den Kindern einerseits fachlich überlegen waren und ihnen kompetent weiterhelfen konnten, andererseits aber eben doch noch keine „fertigen“ Lehrer:innen waren und somit noch auf „gleicher Augenhöhe“ mit ihnen, etwa auch per du, kommunizierten.

Kritik am Projekt: Bei der Frage „Hat dir etwas am Projekt nicht so gut gefallen?“ gaben 14 Kinder an, es habe ihnen alles daran gefallen. Vier Kinder führten jeweils einen Kritikpunkt<sup>9</sup> an, wobei zwei von ihnen den Arbeitsaufwand vor der Abschlussveranstaltung nannten. Die dritte Schülerin empfand es als ungünstig, dass bei einzelnen Theaterproben die Rollen von erkrankten Mitschüler:innen provisorisch umbesetzt werden mussten. Der vierte Kritikpunkt ist aus pädagogischer Sicht der interessanteste. Die Schülerin meinte: *„Also ich hätte mir a bissl mehr von unserem Studenten erwartet, dass er uns a bissl mehr weiterhilft. Aber es hat dann schlussendlich eh passt, weil wir wahnsinnig viele in der Gruppe waren [...] Aber von ihm hätte ich mir a bissl mehr gewünscht, dass irgendwas kommt.“* (Zitat aus der Transkription des Leitfadenterviews). Diese Aussage zeigt, dass – obgleich Selbstbestimmung und Gestaltungsfreiheit im Projekt grundsätzlich sehr geschätzt wurden – völlige Freiheit und das Fehlen jeder Lenkung durch die Lehrperson aber auch als defizitär erlebt werden kann. Genau dieser Aspekt war Thema in der von Nagele analysierten Gruppendiskussion „Es bildet sich ein Spannungsverhältnis zwischen der Aufforderung nach Selbsttätigkeit [...] und dem gleichzeitigen Wunsch nach Unterstützung“ (Nagele, 2022, S. 4). Zugleich zeigten sich auch die unterschiedlichen Erwartungshorizonte der Beteiligten. Während für die betreffende Schülerin im Vergleich zu ihren bisherigen Erfahrungen die Lenkung durch die Lehrperson (zu) gering ausfiel, war die an der Diskussion teilnehmende Studentin beeindruckt von der Eigenständigkeit und dem Ideenreichtum der Schüler:innen. Hier spiegelt sich die bei Studierenden oft unterbewusste „Angst vor dem Nichtgelingen im Sinne der fehlenden Partizipation der Schüler:innen“ (Nagele, 2022, S. 5) wider. Umso wertvoller ist vor diesem Hintergrund das reale Erleben erfolgreicher Unterrichtssituationen. Insgesamt zeigen die Daten der Evaluation klar, dass das Projektziel, bei den Schüler:innen, gerade auch bei den normalerweise nicht (oder nicht mehr) lese-

9 Alle vier Schüler:innen, die diese Kritikpunkte nannten, bewerteten das Projekt insgesamt aber trotzdem als sehr gut.

begeisterten, Interesse und Freude an Lesen und Literatur zu wecken, eindeutig erfüllt werden konnte.

## 6 Ausblick

Neben der Bewertung des konkret durchgeführten Einzelprojekts bestand das Ziel der Evaluation darin aufzuzeigen, welche der verschiedenen umgesetzten Methoden, didaktischen Zugänge und spezifischen Projektmerkmale bei den Schüler:innen besonders erfolgreich waren. Dies ist insofern wichtig, als ein Pilot-Projekt wie *LeseLust statt LeseLast* angesichts der langfristigen und komplexen Planung, der personellen Ressourcen und speziellen äußeren Rahmenbedingungen natürlich nicht beliebig jederzeit umgesetzt werden kann. Sehr wohl aber können einzelne Teile, Methoden und Aktivitäten, welche sich als besonders motivierend und kompetenzfördernd erwiesen haben (vgl. Kap. 5), bei künftigen Literatur-Projekten oder Klassenlektüre-Planungen in den Regelunterricht übernommen werden, gegebenenfalls in abgewandelter Form. Das persönliche Kennenlernen des Autors etwa kann auch durch den Besuch einer Lesung im Literaturhaus erfolgen oder online via Zoom o.Ä. Innere Differenzierung und Individualisierung sollten im Literaturunterricht idealerweise immer berücksichtigt werden, ebenso wie handlungs- und produktionsorientierte Methoden (vgl. Haas, 2021). Diese nämlich ermöglichen den Schüler:innen unterschiedliche, auch fächerübergreifende Zugänge zum Text und die Umsetzung eigener Ideen, was sich motivationssteigernd auswirkt. Sie lassen sich zudem ideal mit der Sozialform von Gruppenarbeiten verbinden. Durch die Verschiedenartigkeit der dabei entstehenden Beiträge bietet sich gemäß dem Konzept von Projektunterricht (vgl. Wintersteiner, 2014) als Abschluss eine gemeinsame Ergebnis-Präsentation an. Durch eine solche Abschlussveranstaltung haben, wie das Projekt *LeseLust statt LeseLast* gezeigt hat, die Schüler:innen einerseits ein reales Ziel vor Augen, auf das es sich hinarbeiten lohnt; andererseits bietet eine Abschlusspräsentation die Gelegenheit, die Leistungen aller Schüler:innen mit Anerkennung würdigen zu können (vgl. Individuation, Sozialisation und Enkulturation des Handlungsfeldes Literatur), was neben der persönlichen Bestärkung auch das positive Gemeinschaftserlebnis und die Erfahrung bewirkt, dass Bücherlesen im Deutschunterricht zu einer tollen gemeinsamen Aktivität werden kann. Hier schließt sich der Kreis zwischen den fachdidaktischen und den bildungswissenschaftlichen Zielen. Die Verankerung der drei Leitprinzipien der Salzburger Bildungslabore sowie die Fokussierung innovativer, interaktiv-kooperativer Zugänge machen einen wesentlichen Anteil am Erfolg des Projekts aus. Je besser es gelingt, Klassenlektüren zu etwas Besonderem zu machen, zu einer Aktivität, die sich von gewohnten – vielleicht auch schon *zu* gewohnten – schulischen Mustern abhebt, umso größer ist die

Chance auf Begeisterung seitens der Schüler:innen. Die äußere und konzeptuelle Einbettung in die Salzburger Bildungslabore stellt beim Projekt *LeseLust statt LeseLast* die größte derartige Besonderheit dar. Das Zusammenkommen von Personen(gruppen), die im Schulalltag üblicherweise kaum zusammenarbeiten, ermöglicht allen Beteiligten einen lebendigen und spannenden Austausch, neue Erfahrungen und vor allem auch eine eigene Perspektivenerweiterung. Neben innovativen fachdidaktischen Konzepten und literaturdidaktischen Methoden sind es gerade Kooperationen mit anderen am Literaturvermittlungsprozess mitwirkenden Personen oder Institutionen, die Lektüreprojekte für Schüler:innen attraktiver, abwechslungsreicher und somit auch lesefreudeförderlicher gestalten können.

## Literatur

- Abraham, U., & Kepser, M. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch* (4. Aufl.). Erich Schmidt.
- Aspalter, C., & Jörgl, S. (Hrsg.). (2017). *Österreichischer Rahmenleseplan*. URL: <https://www leseplan.at>
- Brand, T. von, & Brandl, F. (2017). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen: Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Klett.
- Education Group. (2021). *7. Oö. Jugend-Medien-Studie 2021*. URL: <https://www.edugroup.at/detail/7-ooe-jugend-medien-studie-2021.html>
- Frederking, V. (2013). *Taschenbuch des Deutschunterrichts: Band 1: Sprach- und Mediendidaktik*. Schneider.
- Frickel, D., & Kagelmann, A. (Hrsg.). (2016). *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Peter Lang.
- Friebel, L., & Wesemeyer, K. (2022). Literaturdidaktik inklusionssensibel denken. In A. Langer, M. Niethammer, M. Schütte, D. Wieser, P. Kemter-Hofmann, L. Friebel, D. Jugel, J. Jung, J. Matusche, C. Milker, S. Richter-Killenberg, J. Steffens, & K. Wesemeyer (Hrsg.), *Schule inklusiv gestalten – das Projekt SING* (S. 191–214). Waxmann.
- Graf, W. (2007). *Lesegenese in Kindheit und Jugend: Einführung in die literarische Sozialisation*. Schneider.
- Groeben, N., & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Forschungsüberblick*. Juventa.
- Haas, G. (2021). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht* (14. Aufl.). Klett.
- Kämper-van den Boogaart, M., & Pieper, I. (2008). *Literarisches Lesen. Didaktik Deutsch, Sonderheft*, 2, 46–65.
- Kobelt Neuhaus, D., Macha, K., & Pesch, L. (2018). *Der Situationsansatz in der Kita: Pädagogische Ansätze auf einen Blick*. Herder.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). (2022a). *JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM\\_2022\\_Charts.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Charts.pdf)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). (2022b). *KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2022/KIM-Studie2022\\_web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2022/KIM-Studie2022_web_final.pdf)
- Nagele, F. (2022). *Fallporträt einer Gruppendiskussion im Rahmen des Projektes „LeseLust statt LeseLast“*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Salzburg.

- OeAD. (2023). *Leitfaden Literaturvermittlungsprojekte mit Schulen*. [https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/KIM/Kulturvermittlung\\_mit\\_Schulen/Allgemeine\\_Dokumente/Leitfaden\\_Literaturvermittlung\\_Juli\\_2023.pdf](https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/KIM/Kulturvermittlung_mit_Schulen/Allgemeine_Dokumente/Leitfaden_Literaturvermittlung_Juli_2023.pdf)
- Peinkofer, M. (2014). *Gryphony – Im Bann des Greifen*. Ravensburger.
- Philipp, M. (2010). *Lesen empeerisch: Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten*. VS.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (8. Aufl.). Schneider.
- Rosebrock, C. (2014). Literale Sozialisation, Lesekompetenz und Leseförderung. In Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutschdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. Aufl., S. 166–187). Cornelsen.
- Salzburger Bildungslabore. (o.J.). *Bildung neu gedacht*. Abgerufen am 16.9.2024 von <https://salzburger-bildungslabore.at>
- Schilcher, A., & Pissarek, M. (Hrsg.). (2015). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz: Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (3. Aufl.). Schneider.
- Schönbaß, D. (2016). Der Umgang mit Diversität in der Lesedidaktik der Primarstufe. In C. Kühberger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung* (S. 244–257). Studienverlag.
- Schönbaß, D. (2020). Vom Blättern zum Scrollen – Literaturunterricht auf dem Weg von „analog“ zu „digital“? Mit Daten aus einem aktuellen Forschungsprojekt mit Deutsch-Lehramtsstudierenden. *Erziehung & Unterricht*, Themenheft „LehrerInnen-Kompetenz & Lesen und Schreiben in digitalen Kontexten“, 9-10, 869–876.
- Schönbaß, D. (2022a). Einsatz digitaler Medien im Literaturunterricht: Daten aus zwei Forschungsprojekten mit Deutsch-Lehramtsstudierenden und Schüler/innen (Sekundarstufe 2) zwischen 2013 und 2019. In S. Krammer, M. Leichtfried, & M. Pissarek (Hrsg.), *Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung* (S. 183–198). Studienverlag.
- Schönbaß, D. (2022b). Über die Bedeutung von Lesekultur und Lesemotivation. *LESEN. Die Zeitschrift für Ihren Deutschunterricht*, 5, 10–19.
- Stiftung Lesen (Hrsg.). (o.J.). *Studien. Leseförderung, Lesekompetenz, Lesebegriff*. <https://www.stiftunglesen.de/ueber-uns/forschung/studien>
- Wintersteiner, W. (2014). Projektunterricht und Deutschdidaktik. *ide*, 2, 9–17.
- Wiprächtiger-Geppert, M., & Bräuer, C. (2019). Literarische Erfahrung. In R. Olsen, & C. Hochstadt (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 208–224). Beltz.

## Autorin

Schönbaß, Doris, Prof.in Dr.in  
 Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig und FB Germanistik  
 Paris Lodron Universität Salzburg  
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Fachdidaktik Deutsch und Neuere deutsche  
 Literatur – Leseforschung, Literatur-/Kulturgeschichte, Lese-/Mediendidaktik,  
 Jugendliteratur  
[doris.schoenbass@phsalzburg.at](mailto:doris.schoenbass@phsalzburg.at)