

Andrea Bertschi-Kaufmann

Lese- und Schreibentwicklungen im Medienverbund

Erfahrungen und Ergebnisse aus den Forschungsfolgeprojekten «Literalität im medialen Umfeld» und «Lernen im Kontext neuer Medien»¹

Dass die neuen Medien ihren Beitrag zur Sprachförderung und insbesondere zur Leseförderung leisten können, ist mittlerweile bekannt. Auf den vermuteten Zusammenhang von Leseleistung und einer gezielten Computernutzung haben nicht zuletzt auch Befunde aus PISA 2000 aufmerksam gemacht. Souveräne Leserinnen und Leser haben - dies zeigt sich zum Beispiel in den Ergebnissen für die Schweiz - meist auch einen eigenständigen Zugang zu Multimedia als Informations- und Lernwerkzeuge gefunden. Umgekehrt - dies zeigen unsere eigenen Untersuchungen - sind mit attraktiven Angeboten am Bildschirm und mit Hörmedien insbesondere jene Kinder und Jugendlichen fürs Lesen und Schreiben zu gewinnen, die auf eine vorwiegend auf das Buch konzentrierte Leseförderung verhalten und widerständig reagieren.

Im Forschungsprojekt «Lernen im Kontext neuer Medien» wurden über drei Jahre 300 Kinder und Jugendliche im Umgang mit Buch, interactive book und Internet beobachtet: Der Beitrag nennt ausgewählte Ergebnisse, gibt Einblick in ein Fallbeispiel und schlägt als Konsequenz der Befunde und Beobachtungen schliesslich konkrete Massnahmen für die Lese- und Schreibförderung vor.

1. Leseerfahrung und ihre Voraussetzungen (Diskussion)

Ich lese eigentlich fast immer gerne, weil dann so viele Ideen in meinem Kopf sind, schreibt Thomas im 3. Schuljahr. *Wenn ich schreibe, kommt mir mehr in den Sinn,* stellt die Viertklässlerin Jenny fest, während sie einen eigenen Text verfasst. Und schliesslich Tobias im fünften Schuljahr: *Dass wir auch CD-Rom haben, finde ich gut. Am Computer muss man nämlich viel von der Geschichte selber machen. Es wird einem nicht so schnell langweilig.* Die drei Kinderzitate stammen aus Lesetagebüchern, sie machen auf die kognitiven Prozesse aufmerksam, welche im Vorgang des Lesens und im unmittelbaren Anschluss daran ablaufen: beim Verweben des eben neu Erfahrenen mit dem bereits angesammelten Repertoire, während der Reproduktion beim eigenen Schreiben. Nehmen Kinder die Einfälle, die in Texten enthalten sind, auf, sammeln diese und bereichern damit ihre Denk- und Vorstellungswelt oder lassen sie sich vom Gelesenen dazu anregen, eigene Vorstellungen und Gedanken zu entwickeln? Und wie wirken sich die verschiedenen neuen Medienangebote auf das Lese- und Schreibverhalten der Heranwachsenden aus? Welche Wechselwirkungen zeigen sich zum einen zwischen Buch- und Bildschirmlektüren in den aktuellen Medienumgebungen und zum anderen zwischen der Leseaktivität von Kindern und Jugendlichen und ihrer Bereitschaft zum eigenen Schreiben? Dies waren Ausgangsfragen, auf welche wir in der Langzeitstudie mit der Beobachtung von Kindern und Jugendlichen Antworten suchten.

Von Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen und ihrer möglichst wirksamen Förderung ist in der Folge von PISA 2000 häufig die Rede. Eingefordert werden hier zum einen eine deutlichere Zielorientierung für das Schriftlernen im schulischen Unterricht und verstärkt auch ausserschulische Massnahmen, zum anderen die erhöhte Aufmerksamkeit für Schwächen und Defizite der Kinder und Jugendlichen und schliesslich - im engen Zusammenhang damit - eine verbesserte Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Eine wirksame Förderung von literalen Kompetenzen ist mit kognitiven Trainingsprogrammen und Leistungsmessungen allein nicht zu erreichen, sie muss sich vielmehr an einem reichhaltigen Lesekompetenzmodell orientieren - darauf hat u.a. Bettina Hurrelmann deutlich aufmerksam gemacht (Hurrelmann 2002). Eine weitere Herausforderung stellen in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Medieninteressen und die differenten Leseweisen von Mädchen und Jungen dar (Garbe 2003).

Die Desiderate treffen Bibliotheken, Schulen und insbesondere die Sprachdidaktik in ihrem Kern, sie weisen zugleich aber auch über die traditionellen Felder der Lese- und Schreibförderung hinaus. Der Umgang mit dem Lernmedium Computer, seine reflektierte Anwendung kommen als weitere,

vielfach mit Sprachlernen verbundene Aufgaben hinzu. Bereits haben verschiedene Studien (u.a. Schreier/Groeben 2001; Ennemoser et al. 2002) auf Zusammenhänge zwischen der Mediennutzung von Kindern und ihrer Sprach- und Leseentwicklung aufmerksam gemacht, Bezüge zwischen der «Reading literacy» und der «Media literacy» sind zudem auch für die Erwachsenen ausgewiesen (Christmann et al. 1999). Eine polarisierende Einordnung von Zielen der Leseförderung und solchen der Medienbildung wäre also vollkommen falsch, im Gegenteil: Die Dechiffrierung von Buchstabenschrift ist gerade für die Nutzung digitaler Medien eine wesentliche Voraussetzung (Rosebrock / Zitzelsberger 2002). Und umgekehrt ermöglichen die Präsentationen am Bildschirm - im Internet oder auf der CD-ROM - vielen Lernenden gerade jenen Zugang zu den Schriftwelten, der in der Folge auch für den Umgang mit den gedruckten Texten motivierend und hilfreich ist (Bertschi-Kaufmann 2003). Die veränderten Schriftwelten, angereichert oder zumindest ausgeweitet durch die multimedialen Angebote, bilden also wichtige Grundvoraussetzungen für literale Prozesse. Sie setzen bei den Kindern und Jugendlichen Sprach- und Explorationsleistungen in Gang, die weit über das eigentliche Schriftlernen hinausgehen.

2. Medienumgebungen und ihre Effekte für die Lese- und Schreibentwicklungen (Befunde)

Den Rahmen für unsere Untersuchung boten deshalb multimediale Anlagen, die in verschiedenen Schulen eingerichtet worden waren. Sie ermöglichten den freien Zugang zu einer Vielzahl gedruckter Bücher, zu Computern im Klassenzimmer mit einer Auswahl an interactive books auf CD-ROM und Internetanschluss. Mit solchen Einrichtungen ist jene Medienumgebung geschaffen, in der viele Kinder und Jugendliche auch ausserhalb der Schule aufwachsen. Die Lernumgebungen wurden denn auch bewusst so eingerichtet, dass den Kindern und den Jugendlichen ein grösstmöglicher Spielraum für die Gestaltung ihrer Lese- und Schreibwege erhalten blieb: Ihre Buch- und Medienwahl trafen sie weitgehend nach eigenen Vorlieben, das Lesetempo wählten sie selber und sie bestimmten, von welchen Lektüren sie sich zum eigenen Schreiben anregen lassen wollten. Die Tagebuchtexte, in welchen die Kinder und Jugendlichen ihre Leseerfahrungen kontinuierlich dokumentierten, gehörten denn auch zum Fundus unserer Beobachtungen.

Entwicklungen innerhalb einer derart offenen Lernanlage sind häufig überraschend, oft sprunghaft und sie verlaufen weitgehend unterschiedlich. Dennoch zeigen sich in der durch Buch und Computer angeregten Lesepraxis über die individuellen Entwicklungen hinaus auch übereinstimmende Ergebnisse. Es sind zum Teil deutliche Hinweise auf die Effekte, die eine anregende Schrift- und Medienumgebung auf die Lese- und Schreibaktivitäten von

Kindern und Jugendlichen tatsächlich hat. Zu den besonders deutlichen Befunden gehört:

- dass die Geschlechterorientierung bei Kindern wie bei Jugendlichen nicht nur für die Lektüre- und Medienwahl, sondern auch für die Entwicklung der Schreibaktivität ausschlaggebend ist. Ein differenziertes Angebot, das Leseinteressen berücksichtigt und zugleich auch die noch unbekannteren Buchinhalte zugänglich macht, ist deshalb eine wichtige Fördergrundlage. Notwendig ist sie insbesondere für jene Jungen, die sich mit dem Buchlesen u.a. deshalb schwer tun, weil sie es grundsätzlich als für sie unpassende, langweilige Tätigkeit einschätzen und in der Folge häufig als die «Sorgenkinder» der Leseförderung gelten;
- dass die geschlechtsspezifischen Differenzen im Lese- und Schreibverhalten in multimedialen Umgebungen aber weit geringer sind als in Anlagen, die den Zugang zur Schrift ausschliesslich über Printmedien zulassen. Bildschirmvermittelte Texte erweisen sich als stimulierend auch in Bezug auf Printlektüren, und dies vor allem für die Jungen;
- dass der Verlauf von Kompetenzentwicklungen nicht selten in Phasen zu beobachten ist, in welchen Kinder oder Jugendliche ihr Medienrepertoire sprunghaft erweitern, zum Beispiel dann, wenn sie nach längerer Zeit der Beschäftigung mit verhältnismässig einfachen CD-ROM-Lektüren anspruchsvolle Jugendbücher bewältigen und dazu eigene Texte verfassen, die man ihnen nach den bisherigen Beobachtungen nicht zugetraut hätte. Wirkungen der Lese- und Schreibförderung sind also oft nicht unmittelbar, sondern erst im Laufe längerer Phasen festzustellen, für die Beurteilung von Leistungen und Leistungsmöglichkeiten der Kinder und der Jugendlichen sind deshalb solche

Verfahren sinnvoll, die eine kontinuierliche Beobachtung über längere Zeit zulassen;

- dass die Schreiberinnen und Schreiber auf Print- und Bildschirmlektüren mit je unterschiedlichen Textstrukturen reagieren. Das interactive book, das Geschichtenelemente vorgibt und zur Konstruktion eines Erzählverlaufs auffordert, verschafft Zugang zu narrativen Gestaltungen. Bei der Beschäftigung mit multimedialen Versionen von literarischen Texten erwerben Kinder eine «Geschichtengrammatik», die - über den Bildschirm hinaus - auch für die Rezeption von gedruckten, linear erzählenden Büchern hilfreich ist. Im Zusammenhang mit der Lektüre von interactive books zum Beispiel fallen zudem neue narrative Muster auf (vgl. dazu Bertschi-Kaufmann/ Tresch 2003). Interaktive Lektüren können also Schreibprozesse durchaus anregen. Anspruchsvolle und kohärent aufgebaute Texte gelingen den meisten Kindern und Jugendlichen allerdings erst nach der Lektüre von längeren erzählenden Texten, mithin nach Buchlektüren;
- dass die Lese- und Schreibaktivitäten von Kindern und Jugendlichen teilweise gegenläufig sind (hohe Leseaktivität bei niedriger Schreibaktivität und umgekehrt) und dass Lektüren das eigene Schreiben in unterschiedlichem Mass stimulieren. Die häufig geäußerte Annahme, dass jene, die viel lesen, durchwegs auch aktiv und souverän schreiben, bestätigt sich also nicht generell. Es sind vor allem zwei Typen von Nutzungsmustern zu beobachten: das schnelle Eintauchen in Buch- oder Mediengenres, die einem vertraut sind und von denen Titel um Titel aufgenommen, «verschlungen» und teilweise auch überfliegend gelesen werden können und (deutlich zu beobachten bei Leserinnen und Lesern von Serienliteratur) - im deutlichen Gegensatz dazu - das auf Details konzentrierte Lesen, wobei sich Kinder und Jugendliche zum Teil bewusst viel Zeit lassen und das sie u.a. auch dadurch entschleunigen, dass sie Gelesenes in eigenen längeren Texten verarbeiten;
- dass die allermeisten Kinder und viele Jugendliche die «phantastische Erzählung» bevorzugen und dass sie als Reaktion auf längere fiktionale Lektüre ihrerseits mit extensiven narrativen Texten reagieren. Darin zeigt sich - bei gedruckten ebenso wie bei elektronischen Büchern - wohl in erster Linie das Bedürfnis der Kinder nach der auf Antrieb erkennbaren literarischen Fiktion. Genau diese Lesemotivation - das Unmögliche, das Herbeigedachte und Herbeigewünschte vorstellbar zu machen - ist bisher aber in der schulischen Leseförderung eher vernachlässigt worden. Viele Lehrerinnen und Lehrer verbinden mit dem Literaturunterricht die Aufgabe, sich mit der gesellschaftlichen Realität kritisch auseinander zu setzen, sie suchen für Klassenlektüren zum Beispiel ein «Buch zum Thema». Angesichts der Fülle der Aufgaben, welche die Schule zu bewältigen hat, ist das durchaus verständlich. Wenn aber Leseförderung laufend mit sozial-aufklärerischen Zielen verquickt wird, finden Leselust und Leseinteressen kaum Platz. Genau sie sind aber unverzichtbar für den Aufbau einer stabilen Lektürepraxis;
- dass die grossen Unterschiede zwischen den Lese- und Schreibpensen der Geschlechter auch im Zusammenhang mit der Schulklassenzugehörigkeit stehen. Hier fallen sowohl die differierenden Ergebnisse innerhalb der einzelnen Klassen, als auch die signifikanten Unterschiede zwischen den Klassen auf. Die unterschiedlichen Dynamiken, mit welchen die Lese- und Schreibpraxis von Kindern und Jugendlichen atmosphärisch angeregt und intensiviert oder eher blockiert wird, ergeben sich teilweise «zufällig» mit der sozialen Zusammensetzung in den Schulklassen und Gruppen, mit den dominanten Wirkungen einzelner tonangebender Kinder. Die Beobachtung zeigt aber auch, dass die kontinuierliche Anregung durch Lehrerinnen und Lehrer, die Aufmerksamkeit, welche auf die Lese- und Schreibtätigkeiten gelenkt wird und das Ambiente, in welches die literale Praxis eingebettet ist, grosse Wirkung haben - auch für Kinder und Jugendliche mit ungünstigen Voraussetzungen;
- dass die Förderung in Schulen und Bibliotheken vor allem dann wirksam wird, wenn Eltern nicht kontrollierend, sondern interessiert nachfragend an den Lese- und Schreiberfahrungen ihrer Kinder teilnehmen und wenn umgekehrt die Schule Lektüren, welche Kinder und Jugendliche von zuhause mitbringen, auch zulässt. Eine so genannte «Passung» gelingt also dann, wenn Brücken zwischen den schulischen, den familiären und den Freizeitwelten der Kinder und Jugendlichen gebaut werden. Wie Lesewege zwischen Buch und Computer, zwischen Lektüren und ihren Reproduktionen beim eigenen Schreiben konkret verlaufen, lässt sich mit dem Einblick in die Tagebuchfolgen der einzelnen

Kinder und Jugendlichen nachvollziehen:

3. Lernumgebungen für das Lesen und Schreiben gestalten (Empfehlungen)

Welche Konsequenzen lassen sich aus solchen Beobachtungen für die Lese- und Schreibförderung ziehen? Hier werden erst einmal solche Massnahmen vorgeschlagen, die sich in der Praxis von Lehrerinnen und Lehrern, in den von ihnen eingerichteten Lernumgebungen bewährt haben:

1. Den Schulraum als Lesewelt einrichten

Kinder und Jugendliche sollten in einer Umgebung aufwachsen und lernen können, in denen eine Auswahl unterschiedlichster Lesestoffe zur freien Verfügung steht: Kinderbuchklassiker und Neuerscheinungen, teils «einfache» Literatur mit grossen Schrifttypen, Flattersatz und sinntragenden Bildern, teils anspruchsvolle sperrige Texte, Sachbücher, Comics und Gedichtsammlungen. Zudem sollen die Kinder ihre Klassenzimmerbibliothek auch selber ergänzen können mit Titeln, ihrem Lesegeschmack entsprechen und die möglicherweise nicht den Ansprüchen literarischer Qualität genügen. Serienliteratur und andere triviale Bücher sollten wir zulassen und in bestimmter Hinsicht auch schätzen: sie tragen wesentlich bei zur Leseförderung, weil sich viele Heranwachsende eben genau mit jener einfachen Literatur das Lesen erst einmal angewöhnen und dann allmählich auch zu komplexeren Texten finden.

Kinder und Jugendliche brauchen vor allem auch Lesezeit: unverplante Schulstunden, in denen einfach «nur» Lesen angesagt ist, dazu die Anregungen und Begleitung durch Lehrerinnen und Lehrer, die sich für die selbst gewählten Lektüren der Kinder interessieren - selbst wenn diese nicht ihrem eigenen Lesegeschmack entsprechen - und die hilfreiche Lesetipps erteilen können, also selber belesen sind und auch neue Kinder- und Jugendbücher und -medien kennen.

2. Comics und andere Unterhaltungsliteratur zulassen

Nicht wenige Kinder und Jugendliche - vor allem Jungen - finden den Einsteig ins anspruchsvolle Lesen über die Comics. Hier werden Handlungen von Bild zu Bild linear erzählt. Das Verstehen und Geniessen der Text-Bild-Kombinationen im Comic baut auf ganz spezifischen Lesegewohnheiten auf: auf der geübten bildlichen Wahrnehmung und auf einem schnellen Erfassen der vorgegebenen Leserichtung. Nicht immer führen die Blasen von links nach rechts und von oben nach unten, die Abfolge der Textteile muss jedes mal überprüft und zum Teil neu entdeckt werden. Eine flüchtige, unkonzentrierte Lesehaltung ist für Comiclektüren also gerade nicht geeignet, im Gegenteil: Comicleserinnen und -leser leisten viel in den Bereichen des Kombinierens und Konstruierens. Sie werden auf diese Weise mit Geschichten und ihren Strukturen vertraut und dank diesem Geschichtenwissen fällt später auch die Buchlektüre leichter. Comics sind für die einen also ein wichtiges Übergangsmedium, für andere sind sie gelegentliche Erholungslektüre. Diese beiden Funktionen müssen in einem anregenden Leseunterricht unbedingt Platz haben (s. oben).

3. Lesen mit Büchern und am Bildschirm anregen

Zur modernen Lese- und Schreibkultur gehören der Computer, das interactive book auf CD-ROM und das Internet selbstverständlich dazu. Vielen Kindern und Jugendlichen ermöglicht der Bildschirm einen einfacheren Zugang zur Schrift. Auf der CD-ROM sind Texte oft begleitet von erklärenden Bildern und von

Ton: vorlesende Stimmen können mit der Maus aktiviert werden, Bilder und Videoelemente erklären den Text. Die Figuren werden direkt sichtbar, die Elemente der Geschichten können leichter vergegenwärtigt werden. Interessante Multimediaversionen führen die Lesenden als Mitspielende unmittelbar in das Geschehen mit ein. Sie führen auf ihre Weise an Schrift heran und sie fördern die Leseinteressen auch über die Beschäftigung am Bildschirm hinaus. Die Faszination am interaktiven literarischen Spiel beobachten wir vor allem bei den Jungen; sie finden dank Multimedia leichter zum Buch. Zur Einrichtung einer anregenden Leseumgebung im Klassenzimmer gehört deshalb

selbstverständlich auch eine Auswahl elektronischer Bücher: Multimedia-Versionen, die auf literarische Stoffe Bezug nehmen und damit die Übergänge zum gedruckten Buch erleichtern, wie *Pettersson und Findus, Geschichten vom Sams, Zilly, Ronja Räubertochter* u.a.

4. Phantastische Literatur anbieten

Die meisten Kinder und viele Jugendliche erfahren die Faszination des Buchlesens mit dem phantastischen Buch. Darin zeigt sich wohl in erster Linie das Bedürfnis nach einer auf Antriebe erkennbaren literarischen Fiktion, nach einer Geschichte, die anders verläuft als die Wirklichkeit. Die Anstrengung des Lesens empfinden die Heranwachsenden offensichtlich vor allem dann als lohnend, wenn sie Merkwürdiges und Wunderbares durchleben können: Gegenwelten zum alltäglich Erfahrbaren. Mit dem phantastischen Buch gelangen Kinder und viele Jugendliche an sonst unerreichbare Orte und sie erhalten Nährstoff für ihre eigene Phantasie. Dabei setzen sie sich - auf besondere Weise - auch mit Wirklichkeiten auseinander, mit jenen ihrer inneren Zustände, ihrer Wünsche und Vorstellungen. Vor allem aber werden sie zum Lesen und Weiterlesen verlockt. Der Boom, den «Harry Potter» ausgelöst hat, bestätigt genau jene Erfahrung, die Lehrerinnen und Lehrer in einem offenen Leseunterricht laufend machen: Wenn das Lektüreangebot attraktiv ist, dann lesen Kinder und Jugendliche mit Lust und innerer Beteiligung und sie halten auch bei umfangreichen Büchern durch.

5. Leselust und literarische Bildung - beides fördern

Leseförderung und literarische Bildung sind zweierlei Ziele des Deutschunterrichts; das eine schliesst das andere nicht aus. Während sich die Leseförderung darum bemüht, dass Kinder und Jugendliche überhaupt lesen und sich an die Lesetätigkeit gewöhnen, geht es bei der literarischen Bildung um die Begegnung mit kunstvollen Texten, mit einer anderen Sprache, als wir vom alltäglichen Gebrauch gewohnt sind. Solche ästhetischen Erfahrungen sind wichtig. Auch sie können durchaus lustvoll sein, wenn spielerische Zugänge erlaubt sind, ein Erproben und Experimentieren am Text, an seiner Form, seinem Klang, ein Nachahmen und Nachbilden von den als «schön» empfundenen Stellen. Anspruchsvolle Texte, mit welchen sich die Heranwachsenden neben ihren freien Lektüren auch beschäftigen, sind nicht zum vornherein demotivierend, vor allem dann nicht, wenn eigenständige Entdeckungen möglich sind und zudem Hilfen erlaubt werden. Erleichternd ist zum Beispiel das Hörbuch, von dem man sich einen langen, vielleicht schwierigen Text vorlesen lassen kann und damit bereits ins Lesen eingeführt ist. Mediennutzung - hier mit dem audiobook über das Ohr - und Lesen sind also längst nicht in jedem Fall Konkurrenten, im Gegenteil!

6. Den Lese- und Schreibentwicklungen Zeit und Raum geben

Die fördernde Schule reagiert auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Entwicklungen der Kinder, indem sie das Lesen und Schreiben als kontinuierliche Tätigkeiten kultiviert und indem sie dafür regelmässige Zeiten einplant. Ihre Wirkungen können nicht kurzfristig beurteilt werden, und die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer, der Bibliothekarinnen und Bibliothekare lässt sich anhand punktueller Ergebnisse nicht einschätzen. Notwendig hingegen ist die Aufmerksamkeit und die Geduld für die verschiedenen Kinder und Jugendlichen: die Beobachtung ihrer Lese- und Schreibtätigkeiten. Was sie dabei jeweils gelernt haben, erkennen die Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie die vom einzelnen Kind zu den verschiedenen Zeiten erbrachten Leistungen in kleineren und in grösseren Abständen miteinander vergleichen.

Ein literarisches Leben im Klassenzimmer, das die Wahl zwischen Buch und Bildschirm offen lässt, Anregungen vermittelt und möglichst viel Lese- und Schreibzeit zur Verfügung stellt, ist allerdings - bei der Fülle von Lernzielen und Erziehungsaufgaben, welche die Schule insgesamt zu erfüllen hat - alles andere als selbstverständlich. Auf die Frage nach seinen Erfahrungen mit der offenen, multimedialen Lese- und Schreibförderung antwortet Simon mit einer längeren Tagebucheintragung. Sie zeigt, dass das interessen geleitete und bewegliche Lesen und Schreiben in der Medienvielfalt mit der «typischen» Schule auch von den Kindern selber kaum zusammengebracht wird. Das aber lässt

sich ändern.

Ich fand das Lesetagebuch sehr gut, schreibt Simon und meint damit wohl den gesamten Förderunterricht, den er seit längerer Zeit erlebt hat: das Freie Lesen, die freie Wahl der Bücher und Medien, das freie Schreiben zum Gelesenen und die Anregungen, die er von seinem Lehrer erhalten hat. *Am besten fand ich dass man (le) lesen konnte und damit die Shule schwänzte...*

1 Das Forschungsprojekt «Lernen im Kontext neuer Medien» ist im Rahmen des Nationalfonds-Schwerpunktprogramms «Zukunft Schweiz» durchgeführt worden.

Literatur

- Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. 2. Aufl. Aarau 2003 (Zentrum LESEN).
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Tresch Christine: «Cool, heute gingen wir wieder an den Computer!» Interactive books und ihre Effekte auf das Geschichtenverstehen und das Schreiben. In: Bettina Hurrelmann/Susanne Becker (Hg.): Kindermedien als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Erscheint im Herbst 2003.
- Garbe, Christine: Mädchen lesen ander(e)s. In: *JuLit* 2/2003, 14-29.
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert et al.: Verarbeitungsstrategien von traditionellen (linearen) Buchtexten und zukünftigen (nicht-linearen) Hypertexten. In: Norbert Groeben (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm (10. Sonderheft IASL). Tübingen 1999, 175-189.
- Ennemoser, Marco/Schiffer, Kathrin/Schneider, Wolfgang (2002): Die Rolle des Fernsehkonsums bei der Entwicklung von Lesekompetenzen. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München 2002, 236-247.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München 2002.
- Hurrelmann, Bettina: Leseleistung - Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis. Basisartikel. In: *praxis deutsch* 176/2002, 6-18.
- Rosebrock, Cornelia/Zitzelsberger, Olga (2002): Der Begriff der Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München 2002, 148-159.
- Schreier, Margrit/Groeben, Norbert (2001) Experiencing reality in virtual environments? In: Frindte, Wolfgang et al. (Hg.): *Internet-based teaching and learning*. Frankfurt/M., 2001, 348-352.

Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann, Zentrum LESEN, Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, Reithalle 20, CH-5000 Aarau, ist Leiterin des Zentrums Lesen, lehrt Fachdidaktik Deutsch, mit den Schwerpunkten Lesesozialisation und Literaturdidaktik.