

Lesekompetenz, Medien und Geschlecht

Diagnosen und Konsequenzen aufgrund der PISA-Studie

Dr. Marcus Schnöbel

Die Diskussion um die PISA-Studie ist bislang von Bemerkungen zu Ranglisten, Schulformen, dem Sitzenbleiben oder der sozialen Herkunft der Schüler und Schülerinnen beherrscht worden. Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsuntersuchung haben jedoch auch einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht, den spezifischen Interessen und Kompetenzen aufgedeckt. Obwohl diese Aspekte von grundlegender pädagogischer Bedeutung sind, wurden sie bislang kaum ins Blickfeld gerückt¹. Eine entsprechende Fokussierung erscheint deshalb umso wichtiger, um dann über entsprechende Konsequenzen nachdenken zu können.

Lage der Befunde

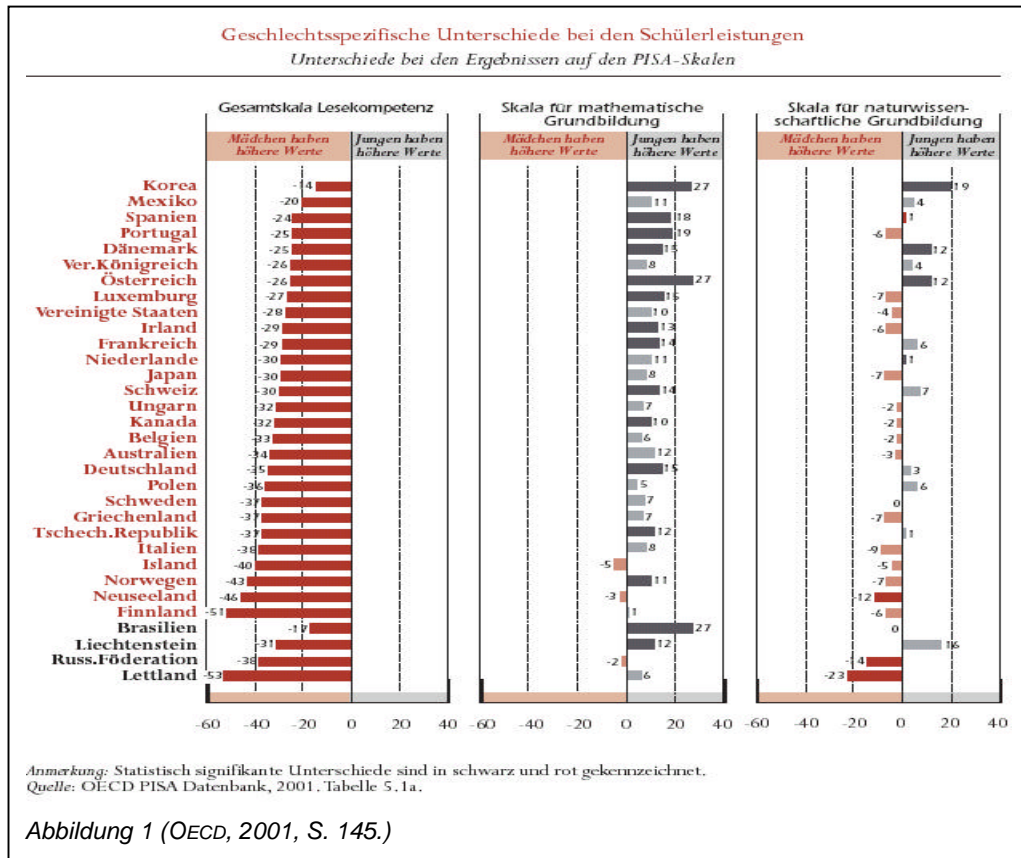
Die PISA-Studie hat bei der Lesekompetenz und der mathematischen Grundbildung signifikante Unterschiede über die Ländergrenzen hinweg festgestellt (vgl. Abbildung 1, Seite 2). Während Mädchen im Allgemeinen über eine höhere Lesekompetenz verfügen, erzielen Jungen auf mathematischer Ebene bessere Ergebnisse, auch wenn ihre Überlegenheit dort nicht so deutlich ausfällt wie die der Mädchen beim Lesen. Im naturwissenschaftlichen Bereich hat sich entgegen früherer Studien (TIMSS) kein Vorsprung der Jungen gezeigt².

Bislang galten die Forschungsbemühungen vor allem den mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen der Mädchen (BAUMERT et al., 2001, S. 249.). Durch die Ergebnisse der PISA-Studie sind nun aber die noch größeren Defizite der Jungen beim Lesen zu Tage getreten. Die geringeren Leistungen der Mädchen auf mathematisch-naturwissenschaftlicher Ebene werden deshalb nicht bestritten. Es sind aber vor allem die niedrigen Lesekompetenzen der Jungen, die „zunehmend Anlass zur Sorge geben“ (OECD, 2001, S. 144.).

¹ Hierfür ist m. E. die vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung ins Internet gestellte und aufgrund ihrer Zugänglichkeit und Kürze viel gelesene Studie „PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde“ (ARTELT et al., 2001, www.) mit verantwortlich, weil dort geschlechtsspezifische Differenzen kaum thematisiert werden, obwohl sie in der ausführlichen Fassung (OECD, 2001, S. 143-160.) und in der gedruckten Publikation (BAUMERT et al., 2001, S. 251-270.) einen wichtigen Platz einnehmen.

² Die Abweichungen zwischen den Ergebnissen der PISA- und der TIMSS-Studie lassen sich damit erklären, dass bei PISA solche Inhalte und Fragen mehr Gewicht haben, bei denen Mädchen traditionell relativ gut abschneiden: zur Biologie, zum Anwenden von Wissen und offene, kontextbezogene Aufgaben (OECD, 2001, S. 149.).

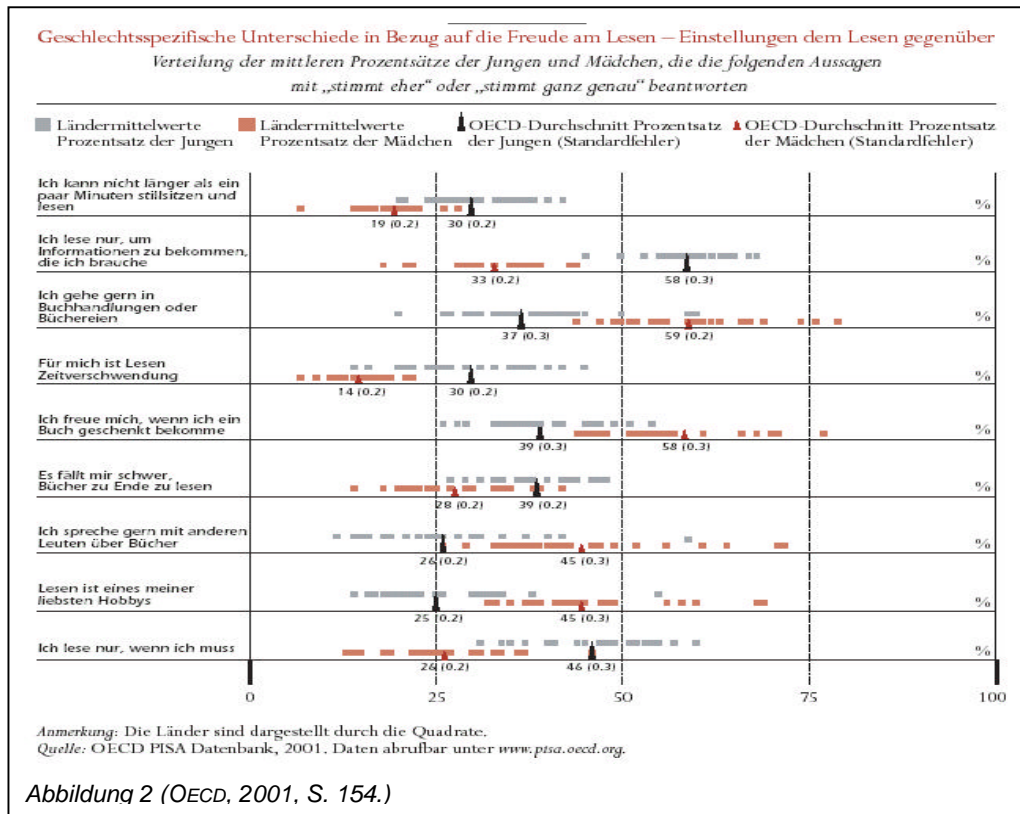
Die Lesefähigkeit der Jungen liegt im OECD-Durchschnitt um 32 Punkte unter der von Mädchen, also „fast eine halbe Kompetenzstufe“ (OECD, 2001, S. 147.). In Deutschland beträgt die Differenz 35 Punkte, die sich aus 26 Punkten beim „Informationen ermitteln“, 33 Punkten beim „Textbezogenen Interpretieren“ und 48 Punkten beim „Reflektieren und Bewerten“ zusammensetzen (OECD, 2001, S. 321.). Signifikante Unterschiede zeigen sich ferner in der Lesegeschwindigkeit (BAUMERT et al., 2001, S. 256.).



Differenzen gibt es aber auch bei einer Aufschlüsselung nach Textsorten: „Während bei Erzählungen, Argumentationen sowie Darlegungen recht große Geschlechterunterschiede zu Gunsten der Mädchen zu verzeichnen sind, ist die Differenz bei Tabellen erheblich kleiner und bei Diagrammen/Graphen, Karten und schematischen Zeichnungen fast völlig verschwunden“ (BAUMERT et al., 2001, S. 255.). Mädchen fällt der Umgang mit kontinuierlichen Texten demnach leichter als Jungen.

Auffällig ist auch die Korrelationen zwischen dem Geschlecht und dem Leseinteresse (vgl. Abbildung 2, Seite 3). „Mädchen haben mehr Freude am Lesen, [...] wobei Jungen tendenziell nur lesen, wenn sie müssen, [...] und die Mädchen lesen eher zum Vergnügen. [...] Jungen und Mädchen haben auch Präferenzen für unterschiedliche Arten von Lesestoffen, [...] wobei Mädchen mehr fiktionale Literatur und Jungen mehr Tageszeitungen, Comic-Hefte, E-Mails und Webseiten lesen“ (OECD, 2001, S. 152-156.).

Solche Befunde werden auch von anderen Seiten gestützt: „In typisierender Zuspitzung kann man sagen, daß Mädchen stärker an Fiktionslektüre, literarischer Unterhaltung und Jungen an Informations- und Sachlektüre, das heißt an einer Verbindung von Lesen mit pragmatischem Nutzen interessiert sind. Die diesen Vorlieben entsprechenden Leseweisen sind stärker kognitiv-intellektuell auf der einen und stärker emotional-identifikatorisch auf der anderen Seite. Diese Befunde werden von fast allen empirischen Präferenzuntersuchungen, soweit sie überhaupt Geschlechterdifferenzen nachspürten, bestätigt“ (DAHRENDORF, 1996, S. 79.).



Auffallend ist außerdem die ungleiche Verteilung des Selbstvertrauens in den sprachlichen Fächern: „In allen Ländern, mit Ausnahme Koreas, geben Mädchen häufiger an, in sprachlichen Unterrichtsfächern gute Noten zu bekommen und rasch zu lernen. Besonders ausgeprägt sind die Unterschiede in Finnland, Deutschland, Italien und den Vereinigten Staaten“ (OECD, 2001, S. 152-158.). Deshalb lässt sich sagen, dass das geringe Selbstvertrauen vieler Jungen zu ihren schlechteren Leistungen beiträgt. Dies bleibt nicht ohne Konsequenzen für die weitere Entwicklung der Jungen.

So kam die Internationale Erhebung über Grad und Verteilung elementarer Grundqualifikationen Erwachsener (IALS) zu dem Ergebnis, „dass Frauen [bei der Entwicklung der Lesefähigkeit] sich immer mehr an die Spitze setzen“ (OECD, 2001, S. 148.).³ Dies ist insofern bemerkenswert, weil andere Studien zum Leseinteresse noch während der Grundschule kaum geschlechtsspezifische Differenzen ausmachen konnten (BAUMERT et al., 2001, S. 267.). Die Defizite der Jungen haben sich also offensichtlich erst nach der Grundschule, d. h. im Laufe der Sekundarstufe herausbildet.

Für viele Jungen kommt hinzu, dass ihre schwachen Leseleistungen von ihren Lehrern oft nicht erkannt werden (BAUMERT et al., 2001, S. 120.). Dies muss zu denken geben, denn „[e]ine zentrale Voraussetzung für eine optimale Förderung ist eine ausreichende diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte, also die Fähigkeit, den Kenntnisstand, die Verarbeitungs- und Verstehensprozesse sowie die aktuellen Leseschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler korrekt einschätzen zu können“ (BAUMERT et al., 2001, S. 132.).

Die ungleiche Verteilung der Geschlechter auf die verschiedenen Schulformen könnte mit diesem Defizit zusammenhängen: Während Mädchen in Gymnasien überrepräsentiert sind (56%), überwiegen die Jungen in der Haupt- (55%) und Sonderschule (69%) (BAUMERT et al., 2001, S. 258.). Zur Entlastung der Lehrkräfte muss jedoch hinzugefügt werden, dass ihnen die diagnostischen Kompetenzen kaum vermittelt werden und dass sich die großen Klassen hier überaus kontraproduktiv auswirken.

³ Die Study of Reading Literacy der IEA hat dies zwar nicht bestätigt, aber ihre Ergebnisse sind aufgrund methodischer Unzulänglichkeiten „mit einigen Unsicherheiten behaftet“ (BAUMERT et al., 2001, S. 250.).

Erklärung der Befunde

Eine erste Erklärung zu der ungleichen Verteilung der Geschlechter auf die verschiedenen Schulformen könnte darin bestehen, dass unter den besonders versetzungsrelevanten Fächern die Leistungsdomänen der Mädchen (Deutsch und Fremdsprachen) stärker vertreten sind als die der Jungen (Mathematik). Dieser Hinweis gilt jedoch nur für Deutschland; mit ihm kann nicht erklärt werden, warum sich das Leseinteresse und das Textverständnis nach der Primarstufe in so vielen verschiedenen Ländern bei den Jungen ungünstiger weiterentwickelt.

Die tieferen Ursachen können daher nicht in den regionalen Strukturen der Schulorganisation gesucht werden. Statt dessen muss die Aufmerksamkeit auf psychosoziale Tiefenstrukturen gerichtet werden. Erste Einblicke gewährt dabei das allgemeine Vorhersagemodell der PISA-Autoren für das Verständnis von Texten. Ausschlaggebend sind darin „die kognitive Grundfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ihre Decodierfähigkeit, ihr Lernstrategiewissen, ihren bevorzugten (habituellen) Einsatz von Lernstrategien, ihr generelles Interesse am Lesen und ihr verbales Selbstkonzept“ (BAUMERT et al., 2001, S. 128.).

Da die ersten beiden Faktoren kaum beeinflusst werden können, fällt der Blick auf die anderen. Nach den Ergebnissen der PISA-Studie zeigt sich dann, dass sich Mädchen beim Lesen nicht nur mehr kontrollieren, sondern vor allem mehr Interesse an der Lektüre haben und insofern ein positiveres Selbstkonzept entwickeln: „Wie zu erkennen ist, hat das Interesse einen recht starken Effekt auf die Leistung: Mit jedem Punkt auf der Interessenskala, die zwischen den Werten 1 und 4 variieren kann, steigt die Leistung im Lesen um 8,5 Punkte. [...] Diese Befunde wiesen darauf hin, dass die Geschlechterdifferenzen im Bereich Lesen zumindest zum Teil durch Unterschiede in motivationalen Merkmalen vermittelt sind“ (BAUMERT et al., 2001, S. 265.).

Zieht man die Befunde zusammen, so werden die vertrauten Rollenstereotypen sichtbar: Jungen sind eher mathematisch-technisch-naturwissenschaftlich orientiert und richten ihren Blick auf die Welt der Tatsachen, wie sie oft in Webseiten, Tabellen, Diagrammen oder Zeitschriften enthalten sind. Lesen dient ihnen der Informationsaufnahme und fällt schwer, wenn dabei ein gefühlsmäßiges Einlassen auf fiktionaler Ebene erforderlich wird. Im Gegensatz dazu fühlen sich Mädchen zu den Sprachen und der Welt jenseits der harten Fakten hingezogen. Das Lesen, Reflektieren und Verknüpfen mit eigenen Erfahrungen oder Vorstellungen zählt zu ihren bevorzugten Beschäftigungen.

Für pubertierende Jungen und Mädchen stellen diese nach wie vor wirksamen Stereotypen bei der Identitätssuche eine wichtige Orientierung dar. Die Pubertät fällt in die Sekundarstufe I und ist eine Zeit, „in der sich die Jugendlichen intensiv mit Bildern von Weiblichkeit und Männlichkeit auseinandersetzen und die eigene Geschlechtsrolle finden müssen. [...] So sind sie auch in dieser Phase besonders offen für stereotypische Einstellungen und neigen eher dazu, sich an diesen zu orientieren, als sich bewusst dagegen zu stellen“ (NIEDERDRENK-FELGNER, 1996, S. 8.). Die Nähe des weiblichen Rollenbildes zu literarisch-sprachlich-musischen Fächern ist dabei ebenso offensichtlich wie die der Jungen zum mathematisch-technisch-naturwissenschaftlichen Bereich.

Dem entsprechend entwickeln sich die Interessen und Fähigkeiten der Geschlechter weiter: „In den meisten Ländern zeigen Jungen ein sehr viel stärkeres Interesse an Computern“ (OECD, 2001, S. 136.). So steht in Deutschland dem gemittelten Index der Mädchen von 0.04 ein mehr als zehnfach höherer Wert von 0.43 bei Jungen gegenüber (OECD, 2001, S. 318.)⁴. Dies hat Folgen für ihre Lesegewohnheiten und -kompetenzen, denn dass die „extensive Nutzung der ‚neuen Medien‘ mit niedriger Wertschätzung des Lesens und zumindest indirekt mit vergleichsweise schwachen Leseleistungen einhergeht, ist unabweisbar“ (LEHMANN & PEEK et al., 1995, S. 226.)⁵.

⁴ Parallel dazu stellt NIEDERDRENK-FELGNER fest, dass die Verteilung medientechnischer Kompetenzen „nahezu nach den Geschlechtern [erfolgt]: männliche Hacker, weibliche Laien“ (NIEDERDRENK-FELGNER, 1996, S. 6.).

⁵ „Kinder und Jugendliche sind heute auf schnelle Wechsel in der Wahrnehmung trainiert und empfinden je geringer die Übung, um so demotivierender die Langsamkeit der Informationsentnahme beim Lesen. Aber nicht nur die Lesetechnik schafft den Gegensatz zur als lustvoll erlebten Medienerfahrung, auch die Struktur

Das stereotype Rollenbild pubertierender Jungen und die sich im Anschluss daran entwickelnden medialen Vorlieben untergraben also ihren Zugang zum Lesen. Die „Langsamkeit der Informationsentnahme“ (WERMKE, 1996, S. 93.) beim Lesen und die Emotionalität bei der Auseinandersetzung mit fiktionalen Texten geraten vor allem bei Jungen während der Pubertät in Widerspruch zu ihren Bildern von Männlichkeit und medialen Rezeptionsvorlieben, nach denen es eher den Mädchen und Frauen überlassen bleibt, sich den schönen Künsten zu widmen.

So empfinden Jungen den Gegensatz zwischen Literatur und neuen Medien auch als Gegensatz zwischen den Geschlechtern. Deshalb geht die zu Grundschulzeiten noch positivere Einstellung zum Lesen allmählich zurück. Die „Kausalitätsfrage – was war zuerst da: das hohe bzw. niedrige Interesse oder die gute bzw. schlechte Leistung?“ (BAUMERT et al., 2001, S. 264.) stellt sich daher nicht in dieser Form. Statt dessen ist von einer parallelen, sich wechselseitig verstärkenden Entwicklung von Leseleistung und Interesse auszugehen, die ihren Ursprung in den pubertären Rollenstereotypen hat.

Es ist deshalb festzuhalten, dass das in der PISA-Studie vertretene Vorhersagemodell zwar wichtige Determinanten der Lesekompetenz nennt. Es fehlen darin aber Hinweise auf entwicklungspsychologische Zusammenhänge, mit denen die geschlechtsspezifischen Differenzen erklärt werden können. Erst vor diesem Hintergrund lässt sich ein Ansatzpunkt zur Intervention finden.

Strategien der Intervention

Die Leseschwierigkeiten vieler Jungen machen Interventionen notwendig, um ihnen die gleichen Bildungschancen zu sichern. Entsprechende pädagogische Maßnahmen müssen dazu bei ihren größten Schwächen angreifen, also beim Interesse an, dem Umgang mit und Reflexionen über fiktionale Texte. Wenn dies gelingt und sich Erfolgserlebnisse einstellen, dann kann sich trotz der rollenbedingten Gegenkräfte auch ein positiveres Selbstkonzept entwickeln.

Es ist wichtig, dass diese psychosozialen Gegenkräfte stets mitbedacht werden. Denn es ist zu erwarten, dass aufoktroyierte Fördermaßnahmen bei den Betroffenen leicht Widerwille, Unlust oder Abwehr produzieren. Statt dessen wäre es besser, die Neigungen der Jungen zur Erweiterung ihrer entwicklungsbedürftigen Dispositionen positiv einzubinden. Im Idealfall könnten die stereotypen Vorlieben und Fähigkeiten der Jungen als Brücke für den Aufbau ihrer Leseinteressen und -kompetenzen dienen.

Angesichts der Vorliebe von Jungen für Computer bietet es sich daher an, einen Weg über die neuen Medien zu gehen. Auf diese Weise kann ihr mediales Interesse auf inhaltliche Fragen transferiert und zum Training von Textbe- und -verarbeitungsstrategien eingesetzt werden. So wird WERMKES Forderung eingelöst, die Faszination und „Vertrautheit der Medien zur Annäherung an die Literatur zu nutzen“ (WERMKE, 1997, S. 111.). Die Konstituenten der neuen Medien kommen dieser Strategie entgegen, wie sich im Folgenden zeigen lässt:

1. Die offene Struktur der neuen Medien (*Non-Linearität*) erleichtert es, Texte mit Vorwissen, Beobachtungen, Neben- und Hintergrundinformationen zu verknüpfen⁶. Über Links lassen sich Assoziationen der Jungen auf einfache Weise an den literarischen Text anbinden, ohne dass sogleich eine kohärente Interpretation entstehen muss. Das Netzwerk wächst statt dessen mit den Erkenntnissen seiner Autoren. Dabei sind Entscheidungen über die Richtigkeit, Relevanz und Gliederung der Informationsknoten ebenso notwendig wie die gemeinschaftliche Abstimmung der Vorgehensweise.

⁶ der literarischen Texte selbst, die den Kindern angeboten werden, kann von Fall zu Fall die Erwartungen (nicht unbedingt an action, aber) an den Erzählrhythmus dúpieren“ (WERMKE, 1996, S. 93.). Gerade dies wird in der PISA-Studie ja vordringlich gefordert: „Um die besonders ausgeprägte relative Schwäche der Jungen beim Reflektieren und Bewerten von Texten auszugleichen, wäre vor allem die Fähigkeit zu fördern, Textinhalte mit bereits vorhandenen Wissensbeständen zu verknüpfen“ (BAUMERT et al., 2001, S. 267.).

2. Die Einbindung von Bildern und Musik (*Multimedialität*) kann ebenfalls als Brücke zu Texten dienen, wenn Schüler solche Medienelemente einander begründend zuordnen sollen. Die medialen Präferenzen der Jungen und die sinnliche Qualität eines Medienverbundes werden hierbei zu einem ebenso günstigen wie anregenden Ausgangspunkt für intensive Bewertungsprozesse. Als Texte kommen dabei Gedichte ebenso in Frage wie Sachtexte. Grundlage dieser Vorgehensweise ist ein Unterricht jenseits einzelner Medien, d.h. auf der Basis einer multimedialen bzw. intermedialen Didaktik.
3. Die Beeinflussbarkeit technischer Medien durch den Benutzer (*Interaktivität*) kommt den Ansätzen der handlungsorientierten Didaktik und dem konstruktivistischen Lernparadigma ebenso entgegen wie den Rezeptionsvorlieben der Betroffenen (SCHNÖBEL, 2001, S. 43-53.). Denn der interaktive Umgang mit dem Computer ist für sie viel motivierender als alle Aufgaben, die im Schulheft erledigt werden. Die Voraussetzung dafür ist, dass alle Schüler privat bzw. im Rahmen von Nachmittagsangeboten Zugang zu den neuen Geräten haben. Die Etablierung von Ganztagschulen könnte sich hier positiv auswirken.

Der Einsatz neuer Medien im Deutsch- und Sprachunterricht bietet aber auch dem weiblichen Geschlecht spezifische Chancen: Wenn sich Mädchen über sprachlich-literarische Wege nun mit technisch-medialen Problemen beschäftigen, entfaltet dieser Unterricht auch für sie eine kompensatorische Wirkung. Denn bei der Verbindung von Literatur und Technik wird auf Inhalte zurückgegriffen, die „für Mädchen attraktiv sind bzw. nicht mit ihrer Geschlechtsrolle kollidieren“ (HOELSCHER, 1994, S. 160.). Dass dieser Transfer in der Praxis gelingen kann, ist bereits mehrfach bestätigt worden (SCHNÖBEL, 2001, S. 138.).

Während also Jungen über die Technik an die sprachliche Arbeit herangeführt werden, sind es umgekehrt die sprachlichen Inhalte, über die die Mädchen zu einer Auseinandersetzung mit den neuen Medien kommen. Gerade weil der Literatur- und Sprachunterricht und die neuen Medien so unterschiedlich auf die Geschlechter wirken, kann durch die Verbindung von Kultur und Medientechnik für beide Geschlechter eine kompensatorische Wirkung erreicht werden (SCHNÖBEL, 2001, S. 134-140.).

Es muss lediglich darauf geachtet werden, dass sich Jungen wie Mädchen *sowohl* mit der sprachlichen *als auch* mit der medialen Arbeit auseinandersetzen. Es muss also verhindert werden, dass sich Jungen bloß auf medientechnische und Mädchen nur auf sprachliche Aufgaben zurückziehen⁷. Gelingt es hingegen, Jungen wie Mädchen zur Arbeit in *beiden* Bereichen zu bewegen, dann kann es zu der beschriebenen Kompensation, aber auch zu gegenseitiger Akzeptanz und Unterstützung kommen. Schließlich müssen beide Geschlechter erkennen, dass sich ihre Fähigkeiten sinnvoll ergänzen.

Die medientechnischen und inhaltlichen Aspekte werden auf diese Weise nicht gegeneinander ausgespielt, sondern in einer authentischen Handlungssituation für das Lernen und die universelle Emanzipation der Schüler und Schülerinnen wechselseitig in Dienst gestellt. Auf diese Weise kann die Forderung der Bund-Länder-Kommission eingelöst werden, dass „Unterschiede innerhalb von Klassen, Jahrgangsstufen und Schülerpopulationen [...] konstruktiv genutzt und über Differenzierungsmaßnahmen berücksichtigt werden“ (BLK, 1995, S. 20.).

Literatur

Artelt, Cordula. Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 2001.

⁷ Zu diesem Zweck hat es sich in der Praxis bewährt, Arbeitsgruppen zu bilden, in denen alle Mitglieder ähnliche Kompetenzstrukturen aufweisen. Meist führt dies zu reinen Jungen- bzw. Mädchengruppen, also Gruppen mit einem spezifischen Kompetenzvorsprung, aber auch einem ebenso charakteristischen Fähigkeitsdefizit. Wenn dies gelingt, können alle Schüler und alle Schülerinnen über ihre jeweiligen Interessen zur Arbeit an ihren Kompetenzdefiziten motiviert werden.

Baumert, Jürgen. Klieme, Eckhardt et al. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Bonn 1995 (=Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 44).

Dahrendorf, Malte: Von der Lesesozialisation der Jungen im Vergleich zu der der Mädchen – oder: Ist das Lesen geschlechtsneutral? In: Hohmann, Joachim und Johann Rubinich (Hrsg.): Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik. Frankfurt am Main 1996 (=Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Band 22) Seiten 78-89.

Hoelscher, Gerald: Kind und Computer. Spielen und Lernen am PC. Berlin 1994.

Lehmann, Rainer; Rainer Peek; Iris Pieper und Regine von Stritzky: Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim 1995 (=Beltz Stiftung Lesen, ohne Bandangabe).

Niederdrenk-Felgner, Cornelia: Mädchen, Jungen und Computer – Wo liegt eigentlich das Problem? In: Computer und Unterricht 6 (24/1996). Seiten 5-9.

OECD (Hrsg.): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. In: http://www.gew.de/aktuell/frame_pisa.htm. 2001.

Schnöbel, Marcus: Literatur - digital und vernetzt. Kontrastive Analyse eigen- und fremdproduzierter Software für den Umgang mit Literatur. Eine explorative Studie. Dissertation. Gießen: Elektronische Bibliothek der Justus-Liebig-Universität 2001. <http://bibd.uni-giessen.de/ghm/2001/uni/d010068.htm>.

Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München 1997.

Wermke, Jutta: Leseerziehung für Medienrezipienten. In: Hohmann, Joachim und Johann Rubinich (Hrsg.): Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik. Frankfurt am Main 1996 (=Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Band 22) Seiten 90-107.