

Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Wissensgesellschaft

Notwendigkeit und Grundlagen einer systematischen Leseförderung in Elternhaus, Kindergärten, Schulen und Bibliotheken

Vortrag in der Ratsbücherei Lüneburg
am 18. Mai 2006

Prof. Dr. Christine Garbe (Universität Lüneburg)

Gliederung des Vortrags

1. Was ist überhaupt „Lesen“?
2. Warum ist „Lesekompetenz“ eine Schlüsselqualifikation in der Wissensgesellschaft?
3. Welche Defizite in Sachen Lesekompetenz sind bei unseren Kindern seit PISA und IGLU bekannt?
4. Welche Erkenntnisse vermittelt die Lesesozialisationsforschung zu den Erfordernissen einer systematischen Leseförderung in Familie, Kindergarten, Schule und Bibliotheken?
5. Ausblick: Was können wir in der Stadt und Region Lüneburg tun?

1. Was ist überhaupt „Lesen“?

Beispiel 1:

Isotuni gelaiberts
tolkusythen triumbulitante.

1. Was ist überhaupt „Lesen“?

Ergebnisse

1. Lesen ist mehr als DEKODIEREN (oder phonologisches Rekodieren), d.h. das Überführen der Textwörter in gesprochene Wörter (obwohl dies für Leseanfänger bereits eine erhebliche Herausforderung darstellt).
2. Lesen ist vor allem VERSTEHEN - eines Wortes, Satzes, Textes usw.

1. Was ist überhaupt „Lesen“?

Beispiel 2:

Er bezahlte an der Kasse 16 Euro.
Sie wollte ihm 8 Euro zurückgeben,
aber er wollte das Geld nicht haben.
So gingen sie denn zusammen hinein,
und sie kaufte ihm eine große Tüte Popcorn.

1. Was ist überhaupt „Lesen“?

Ergebnisse

1. Das Lesen und Verstehen eines Textes ist ein Prozess, bei dem der Leser unentwegt die Informationen des Textes durch eigenes WELTWISEN („frames“) und HANDLUNGSWISSEN („scripts“) ergänzt.
2. Lesen ist darum nicht passive „Sinnentnahme“ aus Texten (nach dem Motto: „Lies doch mal genau, steht doch alles drin!“), sondern aktive Bedeutungskonstruktion.

1. Lesekompetenz bei PISA

„Lesekompetenz wird in PISA (...) als aktive Auseinandersetzung mit Texten aufgefasst. ...

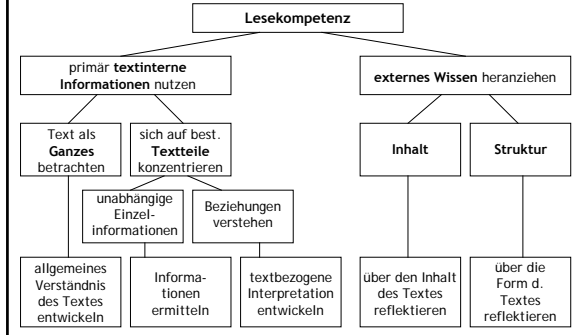
(Der) Prozess des Textverstehens (ist) als Konstruktionsleistung des Individuums zu verstehen. Lesen ist ... aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung. Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden.

Die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, bei dem das Vorwissen der Leser und die objektive Textvorgabe interagieren.“

(Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 70f.)

1. Die theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA

PISA 2001, S. 82



1. Die Rolle des Vorwissens beim Lesen

Textbeispiel: „Intertextualität“

„Während deskriptive Intertextualitätstheorien versuchen, die intentionale und spezifische Anspielung eines Autors auf das Werk eines anderen zu bezeichnen, wurde der ontologische Begriff der Intertextualität ursprünglich innerhalb eines breiteren und radikaleren theoretischen Projekts geprägt, das gerade die Vorstellung auktorialer Intentionalität sowie die Einheit und Autonomie des ‚Werkes‘ selbst unterminieren wollte.“

(aus: Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie, 1998)

1. Die Rolle des Vorwissens - Fazit

- Lesen ist weit mehr als eine Technik (oder „Kulturtechnik“), Lesen ist der **fundamentale Modus des Lernens** und damit des Aufbaus von Wissensstrukturen.
- Ohne bereits vorhandenes Wissen lassen sich viele Texte gar nicht erschließen. In solchen Fällen benötigt der Leser / die Leserin einen **„kompetenten Anderen“**. Jener stellt ihm oder ihr das zum Textverstehen notwendige Vorwissen zur Verfügung.
- Jede Fachlehrerin / jeder Fachlehrer ist darum stets zugleich „Leselehrer/in“ - ohne jedoch hierfür ausgebildet zu sein!

2. Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Wissensgesellschaft

Wissen ist ...

- die **„Fähigkeit zum (sozialen) Handeln** (Handlungsvermögen)“. (Stehr 2001, S. 8)
- mehr als Information:** Wissen wird als „mit Sinn- und Handlungsbezug angereicherte Information verstanden“. (Ott 2004, S. 262)
- pragmatisch:** „Nicht unüberschaubare Datenmassen, sondern anwendungsnahe Kenntnisse sollen in einem Prozess lebenslangen Lernens mit Hilfe der informationstechnischen Medien vermittelt werden.“ (Ott 2004, S. 262)

2. Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Wissensgesellschaft

Was ist eine **Wissensgesellschaft**?

Definition 1: „Kennzeichnend für eine Wissensgesellschaft ist die **Bereitschaft, tradierte und eingelebte Anschauungen und Erwartungen auf den Prüfstein zu stellen**. ... Die Regeln und Selbstverständlichkeiten unserer Gesellschaft werden immer häufiger in Frage gestellt - und dies dokumentiert sich in der beschleunigten Erosion bisheriger Regulationsstrukturen. Technologische Neuerungen, die auch wirtschaftlich genutzt werden können, sind damit nur eine - wenn auch zentrale - Dimension der Wissensgesellschaft.“

(Heidenreich 2002, S. 6f.)

2. Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Wissensgesellschaft

Was ist eine **Wissensgesellschaft**?

Definition 2: ‚Wissensgesellschaft‘ bezeichnet eine Gesellschaft, die bei ihrer materiellen und symbolischen Reproduktion „so von wissensabhängigen Operationen durchdrungen ist, daß **Informationsverarbeitung, symbolische Analyse und Expertensysteme gegenüber anderen Faktoren der Reproduktion vorrangig** werden. Eine entscheidende zusätzliche Voraussetzung ... ist, daß Wissen und Expertise einem **Prozeß der kontinuierlichen Revision** unterworfen sind und damit **Innovationen** zum alltäglichen Bestandteil der Wissensarbeit werden“.

(Willke 1998, S. 355)

2. Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Wissensgesellschaft

Probleme des deutschen Bildungssystems:

- systematische Vermittlung von Lesekompetenz jenseits des Anfangsunterrichts (1. und 2. Klasse) bleibt dem Zufall überlassen
- „Leselehrgang“ nur für die Klassen 1 und 2, weiterer Fachunterricht setzt Lesekompetenz voraus
- Deutschunterricht widmet sich in Sekundarstufe vor allem der Literatur bzw. Rechtschreibung und Grammatik

2. Fächerübergreifende Lesecurricula

Die bildungspolitisch begründete Reduktion des Deutschunterrichts zwingt dazu, „die **Leseförderung** dezidiert als bislang als **Anliegen aller Fächer** zu begreifen.

Gemeint ist nicht, dass nun in Biologie, Geschichte oder Mathematik eigene Lesestunden eingeführt werden, wohl aber, dass in den Situationen, in denen im Fach Texte gelesen werden müssen, auf **angemessene Verstehensstrategien geachtet** wird.

Man darf sich fragen, ob in der **Lehrerbildung** auf diese Aufgabe angemessen vorbereitet wird; Leseförderung als Ausbildungselement wäre fachübergreifend angebracht.“ (Spinner 2004, S. 128f.)

2. Lese- und Schreibcurricula

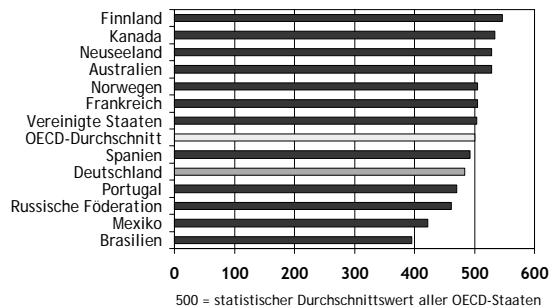
- Besonderheit der (skandinavischen) PISA-Siegerländer: **fächerübergreifende systematische Lese- und Schreibcurricula** seit ein-zwei Dekaden
- dringender Entwicklungsbedarf in Deutschland für ein solches Curriculum für alle Schulstufen
- ebenfalls nötig: **Ausbildungs- oder Fortbildungsmodul** zur „Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen“ für alle Lehrer

3. PISA und IGLU - bekannte Lesekompetenz-Defizite bei unseren Kindern

PISA-Schock über mangelnde Lesekompetenz deutscher 15-Jähriger:

- Platz 21 von 31 Teilnehmer-Staaten
- Ca. 25 % der SchülerInnen haben am Ende der Pflichtschulzeit dramatisch geringe Lesefähigkeiten. Diese Problemgruppe dürfte den hochkomplexen Anforderungen der Arbeitswelt in der Wissensgesellschaft kaum gewachsen sein.

3. Übersicht der Ergebnisse zur Lesekompetenz aus PISA (Auswahl)



3.1 Ein Viertel der SchulabgängerInnen verfügt über nicht ausreichende Lesefähigkeiten!

- PISA definiert 5 Lesekompetenz-Stufen, Stufe II sollte von Achtklässlern aller Schularten erreicht werden.
- Ca. 13 % erreichten die Kompetenzstufe I, weitere 10 % erreichten sie nicht einmal.
- Jeder 10. Jugendliche dürfte also zur wachsenden Zahl der **funktionalen/sekundären Analphabeten** gehören.
- Bundesverband Alphabetisierung: ca. 4 Mio. sekundäre Analphabeten in Deutschland, jährlich zusätzlich 80.000 SchülerInnen zu dieser Gruppe

3.2 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind besonders stark betroffen!

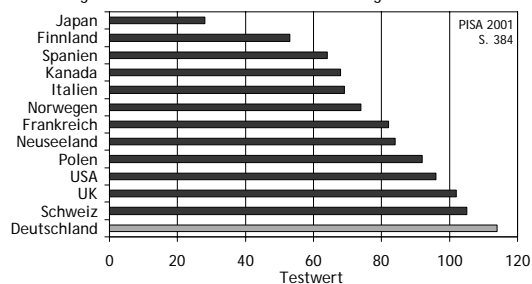
- PISA bezeichnet „15-Jährige, die die Kompetenzstufe I nicht erreicht haben, im Hinblick auf ihre Aussichten auf beruflichen Erfolg als **Risikogruppe**“. (PISA 2001, S. 117)
- Der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Risikogruppe **besonders hoch** - auch bei Geburt in Deutschland und durchgängigem Besuch deutscher Schulen. (PISA 2001, S. 118)

3.2 Zusammenhänge Migrationshintergrund und Zugehörigkeit zur Risikogruppe nach PISA

PISA 2001, S. 118	Anteil RisikoschülerInnen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund
Jugendlicher oder mind. ein Elternteil im Ausland geboren	24,9 %
Jugendlicher in Deutschland und mind. ein Elternteil im Ausland geboren	14,3 %
Jugendlicher und beide Eltern in Deutschland geboren	5,8 %

3.3 Die Schule gleicht ungerecht verteiltes familiäres „Bildungskapital“ nicht aus

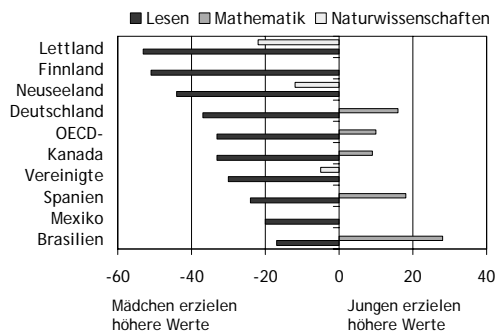
Unterschiede zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien mit hohem und niedrigem Sozialstatus



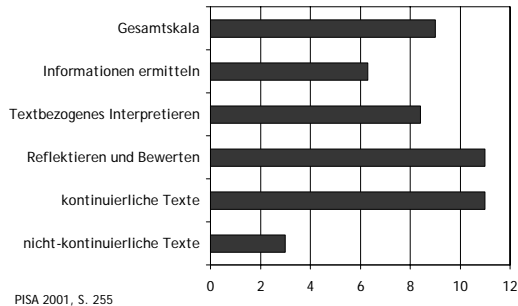
3.4 Jungen sind eindeutig die Problemgruppe in Sachen Lesekompetenz

- „Die **größten und konsistentesten Geschlechterunterschiede** sind im **Bereich Lesen** zu beobachten. In allen PISA-Teilnehmerstaaten erreichen die Mädchen im Lesen signifikant höhere Testwerte als die Jungen. ... In der Mathematik lassen sich Leistungsvorteile für die Jungen feststellen, diese sind jedoch deutlich kleiner als die Geschlechterdifferenzen im Lesen ...“ (PISA 2001, S. 253)
- Vorsprung der Mädchen vor den Jungen beim Lesen: ca. eine halbe Kompetenzstufe
- je anspruchsvoller und schriftorientierter die Aufgaben, desto besser sind die Mädchen

3.4 Signifikante Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in PISA 2000 (Auswahl)

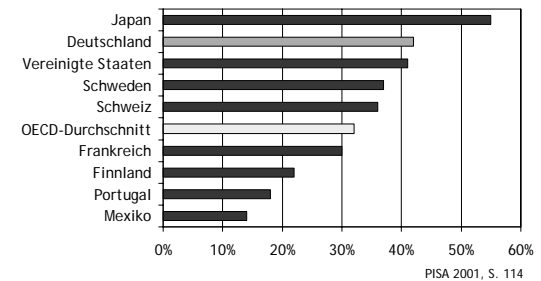


3.4 Durchschnittlicher Vorsprung der Mädchen im Lesen bei PISA 2000

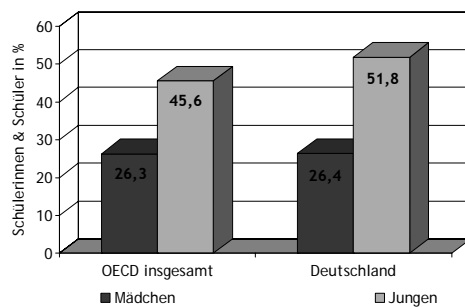


3.5 Deutsche SchülerInnen lesen zu wenig zum Vergnügen

Nicht zum Vergnügen lesen im PISA 2000-Sample:



3.5 Speziell die Jungen sind „Lesemuffel“! Das Item „Ich lese nur, wenn ich muss“ wurde bei PISA 2000 bejaht von:



3.6 Ergebnisse der Internationalen Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU 2001)

1. Deutschland auf Platz 11 bei 35 getesteten Staaten
2. bei PISA ein Viertel der 15-Jährigen unter Kompetenzstufe II (von 5), bei IGLU nur ein Zehntel der Viertklässler unter Kompetenzstufe II (von 4)
3. weitaus geringere Unterschiede zwischen den Geschlechtern
4. auffällig breite Streuung zwischen guten und schlechten Lesern in PISA in der Grundschulstudie nicht wiederholt, d.h. die Leseleistungen sind weitaus homogener als bei den Jugendlichen

3.6 Ergebnisse der Internationalen Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU 2001)

5. größeres Leseinteresse: nur 18 % lesen nicht zum Vergnügen (im Vgl. zu 42 % bei PISA)
6. IGLU bestätigte den Zusammenhang zwischen Sozialstatus, Bildungsmilieu der Herkunftsfamilien und schulischem Kompetenzerwerb
7. schon in der Grundschule besonders und teils stärker als lt. PISA benachteiligt: Kinder mit Migrationshintergrund (Familien mit nicht-deutscher Muttersprache)

3.6 Ergebnisse der Internationalen Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU 2001)

- Kompetenzstufe I: ca. 10 %, Stufe II: ca. 30 %
- Anforderungen auf Stufe III: „Erschließen impliziter Sachverhalte aufgrund des Kontextes“, Stufe IV: „In-Beziehung-Setzen mehrerer Text-Passagen“
- Viertklässler auf Stufe I lt. IGLU-Experten „echte Risikoschüler“, auf Stufe II „intensiv förderbedürftig“, um später in allen Fächern Wissen zu erwerben und erfolgreich zu sein
- Fazit: ca. 40 % nicht fit für die Sekundarstufe I

3.6 Lust am Deutschunterricht im Sinkflug

Macht dir der Deutschunterricht Spaß? („sehr“, in %)

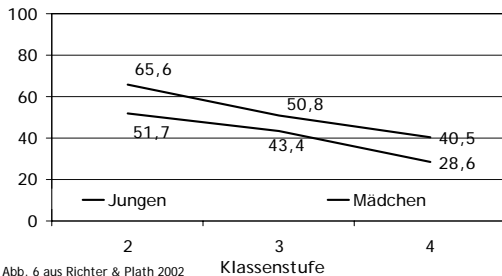


Abb. 6 aus Richter & Plath 2002

3.6 Ergebnisse der Internationalen Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU 2001)

- Mangelnde Diagnosefähigkeit: „Lehrkräfte orientieren sich offensichtlich bei den Übergangsempfehlungen bezüglich des Kriteriums Leseverständnis **nicht an einem vergleichbaren Maßstab**, denn die Leistungen der Kinder, die für unterschiedliche Sekundarschularten empfohlen werden, streuen jeweils über drei Kompetenzstufen hinweg.“ (IGLU 2003, S. 133)
- Problem also: keine leistungshomogenen Gruppen an weiterführende Schulen weitergereicht

3.7 Ergebnisse der Problemdiagnose

1. Die Lesekompetenz und -freude deutscher Schüler/innen sind schon in der Grundschule suboptimal; am Ende der Sekundarstufe I im internationalen Vergleich sind sie dramatisch!
2. besondere Problemgruppen:
 - Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern/ „schriftfernen Lebenswelten“
 - Kinder aus Migrantenfamilien mit nicht-deutscher Muttersprache
 - Jungen

3.7 Ergebnisse der Problemdiagnose - Daten zur Region Lüneburg

24.077 Absolventinnen im Schuljahr 2003/2004 der Region davon mit ...	Problemgruppe PISA 2003 unter LK-Stufe II	Zahl Problem-schülerinnen	Ausgaben Klasse 1-6	Ausgaben Klasse 7-9	Summen	
Hochschulreife	3.217	0,7 %	23	0,54 Mio €	0,37 Mio €	0,91 Mio €
RS-Abs.	13.346	12,2 %	1.628	39,7 Mio €	21,5 Mio €	61,2 Mio €
HS-Abs.	5.361	51,4 %	2.756	67,2 Mio €	42,2 Mio €	109,4 Mio €
ohne HS-Abschluss	1.921		1.921	46,9 Mio €	29,4 Mio €	76,3 Mio €
Summen			6.328	154,3 Mio €	93,4 Mio €	247,7 Mio €

vereinfachte Berechnung auf der Grundlage der Daten aus PISA 2003, dem Niedersächs. Landesamt für Statistik und dem Bundesamt für Statistik

3.7 Ergebnisse der Problemdiagnose - Daten zur Region Lüneburg

- vermutlich 82.500 funktionale Analphabeten im ehemaligen Regierungsbezirk Lüneburg, davon ca. 2.700 im Alter von 15 bis 17 Jahren
- ca. 1.700 jugendliche Arbeitslose unter 20 J. im April 2006 (Kosten pro Monat: 1.600 €)
- Konkurrenz bei Lehrstellen: RealschülerInnen verdrängen zunehmend - auch im Handwerk - HauptschülerInnen (Daten der Handwerkskammer und der IHK)

3.7 Ergebnisse der Problemdiagnose - Daten zur Region Lüneburg

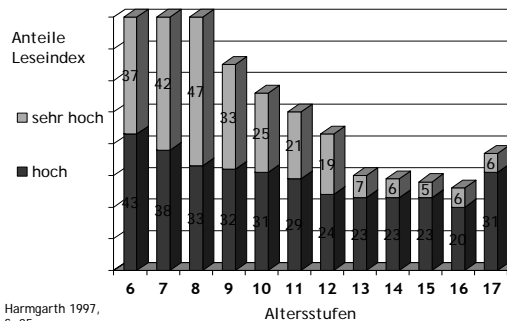
Entwicklungen beim Fachkräftebedarf im Zeitraum 1999-2005 im Bereich der Agentur für Arbeit Lüneburg (Landkreis Harburg, Stadt und LK Lüneburg):

- bei Beschäftigten mit Haupt-/Realschulreife: -2,5 %
- bei Beschäftigten mit Hochschulreife: +20,7 %
- bei Facharbeitern: -15,3 %
- bei Beschäftigten im sekundären Sektor (einschl. Baugewerbe): -13,2 %
- bei Beschäftigten im tertiären Sektor: 2,8 % (vorläufiger Berufsbildungsbericht 2006, S. 782)

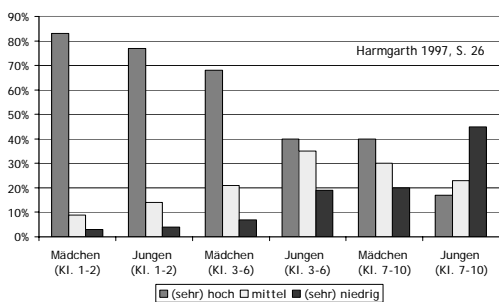
4. Grundlagen einer systematischen Leseförderung

Welche Erkenntnisse vermittelt die Lesesozialisationsforschung zu den Erfordernissen einer systematischen Leseförderung in Familie, Kindergarten, Schule und Bibliotheken?

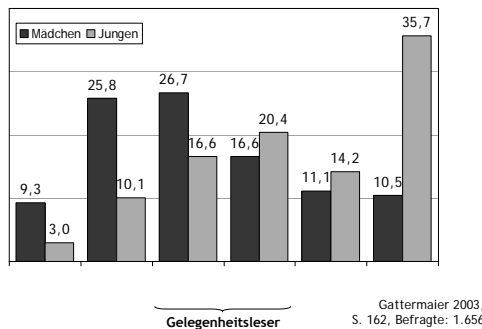
4.1 Leseindex und Altersstufen



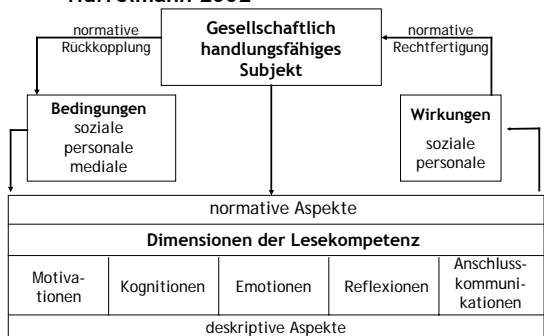
4.1 Leseindex nach Geschlecht, Klassen 1-10



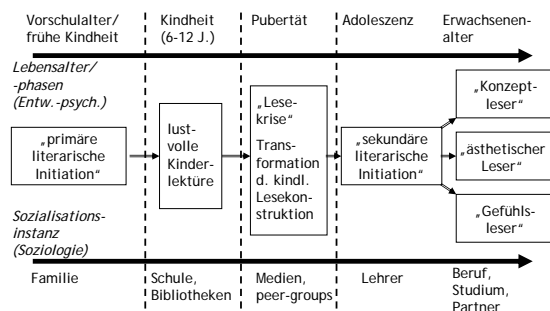
4.1 Buchlesetypologie von SchülerInnen der 8. Klasse in Sachsen und Bayern (in %)



4.2 Dimensionen der Lesekompetenz nach Hurrelmann 2002



4.3 Verlaufsformen literarischer Sozialisation (Schaubild nach Werner Graf 1995)



4.4 Erwerbsaufgaben in der Lesesozialisation in Kindheit und Jugend

Vorbemerkungen

- Dimensionen **Kommunikation und Reflexion** bei allen Erwerbsaufgaben zentral
- Der Erwerb von Sprach- und Lesefähigkeit benötigt die Begleitung durch „**kompetente Andere**“: Persönliche Ressourcen sind darum das wichtigste Fundament für jede Leseförderung!
- Sehen und Hören lebensgeschichtlich früh erworbene Fähigkeiten, Lesen und Schreiben im Verhältnis dazu spät

4.4 Erwerbsaufgaben in der Lesesozialisation in Kindheit und Jugend

Vorbemerkungen

- Aufbau von **Lesemotivation und -kompetenz** daher auf **stützende soziale und kommunikative Kontexte** angewiesen
- Bedeutung personaler Beziehungen in Form sprachlicher und kommunikativer (Familien-) Klimata empirisch gut belegt
- vereinfachte Zuordnung der Erwerbsaufgaben der Kindheit und Jugend zu je einem Schwerpunkt: Motivation / Emotion oder Kognition / Reflexion

4.4 Erwerbsaufgaben in der frühen Kindheit (0-6 Jahre)

Zwei Hauptaufgaben in der frühen Kindheit:

- der **mündliche Spracherwerb** (0-3 Jahre) - dominant *kognitiv*
- die Entwicklung einer **primären Neugier** auf die **Welt der Bücher** (3-6 J.) durch Vorlesen, prä- und paraliterarische Kommunikation usw. als Grundlage von *Lesemotivation*

4.4 Erwerbsaufgaben in der mittleren Kindheit (6-12 Jahre)

Zwei Hauptaufgaben in der mittleren Kindheit:

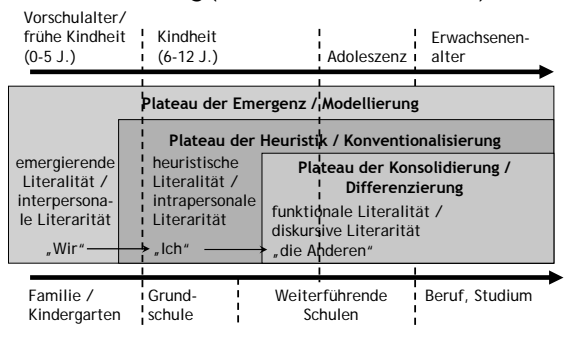
- der **primäre Schriftspracherwerb**: Lesen und Schreiben lernen (6-9 Jahre) - dominant *kognitiv*
- die Entwicklung einer autonomen **Leselust** und einer elementaren **Leseflüssigkeit** in der Phase der „lustvollen Kinderlektüre“ / Abtauchen in buchvermittelte Phantasiewelten (8-12 J.) - dominant *emotional/motivational*

4.4 Erwerbsaufgaben in der Adoleszenz (12/13-18/20 J.)

Zwei Hauptaufgaben in der Adoleszenz:

- **Konsolidierung und Ausbau der erworbenen Lese- und Schreibkompetenzen**, Ausbildung einer funktionalen Literalität - dominant *kognitiv*
- **Transformation und Differenzierung** des bisherigen **Lesemodus** in der Lesekrise, Perspektivenübernahme und Texte zur Identitätsarbeit nutzen - dominant *emotional/motivational*

4.4 Plateaus der literalen / literarischen Entwicklung (nach Garbe & Holle 2006)



5. Ausblick: Was können wir in der Stadt und Region Lüneburg tun?



5. Aufgaben und Chancen einer nachhaltigen Leseförderung

1. In der Familie / im Kindergarten / in der Vorschule: „Vorlesen, jederzeit und überall!“
2. In der Schule:
 - 2.1. Lesestoffe: **differenziertes Angebot** nur in Zusammenarbeit mit Bibliotheken
 - 2.2. Die Entwicklung von **Lesemotivation** ist die Basis aller Lesekompetenz!
 - 2.3. **systematische Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz** von der ersten Klasse bis zum Schulabschluss (Lese-curriculum)

5. Aufgaben und Chancen einer nachhaltigen Leseförderung

- 2.4. „Lesen lernt man nur durch Lesen!“ Die **„Lese- und Lernolympiade“** als Möglichkeit erfolgreicher Leseförderung (Bamberger 2000)
- 2.5. Lesekompetenz zu vermitteln ist **Aufgabe aller Fächer** - der „Reading Apprenticeship Approach“ als zukunftsweisendes Modell
- 2.6. Lesekompetenz muss - als **Teil einer umfassenden Medienkompetenz** - unter Einbezug aller Medien vermittelt werden, nicht in Abgrenzung zu den „neuen Medien“!

5. Ausblick: Projekte der Uni Lüneburg - Neu-Ausrichtung einer „Modelluniversität“

1. Der **Innovations-Inkubator** Uni Lüneburg im Rahmen der EU-Strukturförderung
2. Planung eines internationalen Kompetenz-Teams zur „Förderung leseschwacher Schüler/innen“ in Haupt- und Realschulen sowie im BVJ und BGJ
3. EU-Projekt „ADORE - Teaching Adolescent Struggling Readers“ im SOKRATES-Programm
4. Magisterarbeit von Antonio Stappenbeck: „Grundschule und Bibliothek - Partner in Sachen Leseförderung?“ (Empir. Studie in Lüneburg 2003)

5. Der Innovationsinkubator mit seinen Kernstücken: den Kompetenz-Teams

- Interdisziplinär und international besetzte Kompetenz-Teams
- Projekte zu Problemen und Fragestellungen aus der Praxis
- Wissenschaftlich-systematisches Vorgehen
- Kreative und zielorientierte Forscherinnen und Praktikerinnen als Schlüsselement
- Anregendes Innovationsklima



5. Ausblick: Projekte der Uni Lüneburg - Neu-Ausrichtung einer „Modelluniversität“

5. geplantes **Forschungsprojekt**: „Entwicklung, Erprobung und Evaluation nachhaltiger Konzepte einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung in der Sekundarstufe I (Haupt- und Realschulen)“
6. geplantes Magister- und Promotionsprojekt von Maik Philipp: Einfluss der Gleichaltrigen auf die Lesesozialisation in der Pubertät

5. Ausblick: Projekte der Uni Lüneburg - Neu-Ausrichtung einer „Modelluniversität“

7. Aufbau eines „Netzwerkes Leseförderung“ in der Stadt und Region Lüneburg
- Koordination: Christine Garbe und Maik Philipp, Universität Lüneburg
 - E-Mail: lesen@uni-lueneburg.de
 - InteressentInnen bitten wir, sich auf die umlaufende Liste einzutragen.

5. Literaturhinweise zur fächerübergreifenden Leseförderung

Eva Gläser & Gitta Franke-Zöllmer (Hg.) (2005): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2000): Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

5. Literaturhinweise zur geschlechterdifferenzierenden Leseförderung

Garbe, Christine (2003): Mädchen lesen ander(e)s. Für eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung. In: JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, Heft 2, S. 14-29

Dies. (2003): Alle Mann ans Buch! Aufgaben einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung. In: JuLit, Heft 3/2003, S. 45-49

Dies. (2003): Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung. In: Ulf Abraham et al. (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach

5. Literaturhinweise zur Wissensgesellschaft

Martin Heidenreich (2002) Merkmale der Wissensgesellschaft. URL: <http://www.uni-bamberg.de/sowi/europastudien/dokumente/blk.pdf>

Sascha Ott (2004): Information. Zur Genese und Anwendung eines Begriffs. Konstanz: UVK

Nico Stehr (2001): Moderne Wissensgesellschaften. URL: <http://www.bpb.de/publikationen/SQ4C2N,,0,Wissensgesellschaft.html>

Helmut Willke (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: UTB/Lucius & Lucius

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit!

... und meinem Kollegen Dr. Karl Holle von der
Universität Lüneburg für die freundliche
Überlassung einiger PowerPoint-Folien

Prof. Dr. Christine Garbe
Universität Lüneburg
Tel.: (0 41 31) 6 77 - 27 84 Netzwerk Leseförderung
E-Mail: garbe@uni-lueneburg.de E-Mail: lesen@uni-lueneburg.de