Hansjakob Schneider
Aarau

Basiskompetenzen im Lesen: Erwerb und schulische Förderung[1]

After a presentation of the specific acquisition tasks for reading in L1, Schneider discusses the various developmental models for building up reading competence. He then proceeds to practical educational issues. Children should above all learn to recognize the relations between writing and sound systems and between written and oral communication. This development takes place in various stages, starting from the immediate intake of words as wholes or the progressive perception of their composition of letters, syllables and morphemes to the perception of words as wholes.
The opposition between analytic and synthetic approaches to reading has been abandoned in favour of a combined approach. The second part of the article addresses the enhancement of reading competence. In addition to the well-known "hard" exercises (recognizing content, thematic structure etc.), "softer" dimensions to approaching texts are taken into consideration (such as the personal attitudes and emotions). Such an interest-guided teaching takes feelings and motivation and communication about them more seriously. It depends on the students' age as to when these dimensions should play a role in the development of reading. (ed.)

Einleitung
Wenn Erwachsene lesen, steht meist die Sinnentnahme bzw. die Sinnkonstruktion im Vordergrund. Die grundlegenden Fertigkeiten, die automatisierten Prozesse, die beim Lesen ablaufen – Augenbewegungen, Buchstabenerkennung, Worterkennung, um nur einige zu nennen – nehmen wir im Normalfall nicht mehr bewusst wahr. Vergessen haben wir auch die Anstrengungen, die mit der Aneignung der Lesefertigkeit verbunden waren. Aber ohne diese basalen Fertigkeiten wäre das Verstehen von komplexeren Texten gar nicht möglich. Im Folgenden steht diese Phase der Aneignung von basalen Lesefertigkeiten im Zentrum. Darüber hinaus wird aber auch das frühe Textverstehen in den Blick genommen. Da beide Prozesse sich ganz wesentlich in der Schule abspielen, werden auch didaktische Aspekte des Lese-Erwerbs vorgestellt. Mit Blick auf den schulischen Umgang mit dem Lesen wird der Begriff der Lesekompetenz diskutiert und erweitert. Dem ganzen Artikel liegt die Annahme zu Grunde, dass Schriftaneignung Prozesse der Sprachbewusstheit erfordert und gleichzeitig fördert. Zunächst aber soll geklärt werden, worin unter dem Aspekt der Erwerbsaufgaben das Spezielle des Lesens liegt.[2]

1. Was macht das Lesen für den Aneignungsprozess speziell?

„Analyse-Synthese-Prozess der interpretativen Umsetzung schriftlicher Zeichen(ketten) in Information" steht im Lexikon der Sprachwissenschaft unter dem Stichwort „Lesen" (Bussmann 1990: 446). Dies stimmt selbstverständlich, aber der eigentliche Unterschied des Leseverstehens zu anderen Arten des Verstehens liegt weder im Analyse-Synthese-Prozess noch im konstruktiven Akt der Interpretation. Beide Vorgänge spielen sich beim Hörverstehen von kleinen Kindern bereits lange vor Schuleintritt ab. Im Hinblick auf den Erwerb der Lesefähigkeit werden im Folgenden zwei Merkmale der Schriftlichkeit diskutiert, die ihren Kern ausmachen: (a) das auf die Lautsprache bezogene und doch eigene Zeichensystem und (b) die spezifische Kommunikationssituation der Schriftlichkeit.

(a) Das spezifische und der Lautsprache verwandte Zeichensystem

Das deutsche Schriftsystem ist, wie in vielen anderen Sprachen auch, bis zu einem gewissen Grad lautgetreu, d. h. tendenziell entspricht einem Laut ein Schriftzeichen. Es befindet sich bezüglich lautgetreuer Schreibung innerhalb der europäischen Sprachen etwa im Mittelfeld und liegt zwischen den Extremen Finnisch (fast regelmässig lautgetreue Schrift) und Englisch (relativ unregelmässig lautgetreu). Sprachvergleichende Forschungen zur Lese-Rechtschreib-Schwächen (LRS) haben ergeben, dass die Prozentzahl der von LRS Betroffenen in verschiedenen Ländern mit Zunahme der Regelmässigkeit der Laut-Buchstaben-Beziehung im Schriftsystem abnimmt (vgl. die Übersicht in Spencer 2000). Aber auch bei unauffälligen Kindern sind in der Phase des frühen Schriftspracherwerbs sprachspezifische Unterschiede festzustellen: Deutsche Kinder lesen Wörter schneller und korrekter als englische (Landerl *et al.* 1997). Die wichtigste Erkenntnis bleibt aber für Kinder aller alphabeti-

schen Schriftsysteme dieselbe. Sie müssen ein ganz grundsätzliches Verständnis für die sprachstrukturellen Merkmale entwickeln, die der Schrift zu Grunde liegen: Phoneme, Wörter und Sätze (Valtin 2003: 761).

Diese Situation bedingt folgende Erwerbsaufgaben:
Vorbedingung für die Aneignung des Lesens ist selbstverständlich der Erwerb des deutschen Phonemsystems. Aber für die Buchstabenkenntnis ist nicht nur die Kenntnis des Lautsystems wichtig, sondern darüber hinaus auch ein bewusstes Verfügen darüber. So muss das Kind z. B. wissen, dass Laute isoliert werden können, damit es ihnen Buchstaben zuordnen kann. Diese so genannte phonologische Bewusstheit stellt eine eigentliche Vorläuferfähigkeit des Lesens dar. Empirisch ist die Wirksamkeit von vorschulischem Training der phonologischen Bewusstheit vielfach nachgewiesen worden (im angelsächsischen Sprachraum die Meta-Analyse von Ehri *et al*. 2001, im deutschen Sprachraum z. B. Schneider *et al.* 2000).
Kinder haben also bezüglich Lesefertigkeit eine dreifache Erwerbsaufgabe: Sie müssen erstens das Lautsystem des Deutschen beherrschen, zweitens müssen sie sich der Lautstruktur von Wörtern bewusst sein und schliesslich müssen sie dieses Wissen in Verbindung bringen mit dem Graphemsystem des Deutschen.

(b) Die Kommunikationssituation der Schriftlichkeit: Dekontextualisierung
Durch die im letzten Kapitel beschriebene Fixierung von Sprache in der Schrift wird die Kommunikation aus der Situation herausgelöst (dekontextualisiert) und dadurch tendenziell abstrakter (Ehlich 1994:20): Typischerweise ist gesprochene Alltagssprache dialogisch orientiert und wird face-to-face benutzt. Die Gesprächspartner befinden sich also in derselben Gesprächssituation und die verbale Kommunikation ist begleitet von nonverbalen und paraverbalen Signalen. Gerade diese Bezogenheit auf eine aktuell geteilte Situation fehlt hingegen in der typischen Schriftlichkeit weitgehend und muss durch eine sorgfältige Konzipierung des Textes auf rein verbaler Ebene ausgeglichen werden
Bei einem Schriftdokument handelt es sich in der Regel um das Resultat einer sorgfältigen Planung, das an optimaler Kohärenz und an einem klaren Adressatenbezug orientiert ist und damit einen hohen Grad an Verständlichkeit anvisiert. Ein Vorgang, der sich bei der Verschriftlichung einstellt, ist z. B. die Verschiebung von Verweisen auf die Situation hin zu Verweisen innerhalb des Textes. Der textplanerische Aufwand ist aus diesen Gründen bei konzeptionell schriftlicher Kommunikation erheblich höher als bei konzeptioneller Mündlichkeit[3]. Auf der Rezipientenseite ist damit aber die Herausforderung verbunden, den Plan des Textes nachzuvollziehen; nonverbale und paraverbale Reaktionen sind nicht möglich, verbale Rückfragen oft unmöglich oder sehr aufwändig. LeserInnen müssen also die Mittel der Vertextung kennen, z. B. die Funktion von Pronomen, die textstrukturierende Funktion von Zeitformen, typische Vernetzungsmuster und viele andere mehr. Es ist daher günstig, dass zur Verarbeitung eines schriftlichen Textes normalerweise mehr Zeit zur Verfügung steht als beim Hörverstehen.
Für die Erwerbsaufgaben von Kindern bedeutet die spezifische Kommunikationssituation der Schriftlichkeit somit folgendes:
In einem frühen Stadium des Schrifterwerbs spielen die komplexen, dichten und besonders sorgfältig geplanten Strukturen von schriftlichen Texten noch keine wesentliche Rolle. Im Vordergrund steht in dieser Phase die Bewältigung der Erwerbsaufgaben, die oben im Abschnitt (a) dargestellt wurden (Erkennen der Laut-Buchstaben-Beziehungen etc.). Sobald aber die ersten Texte gelesen werden, stellt sich die Frage nach der Textstruktur unweigerlich, dann müssen Kinder z. B. das System von Verweisen innerhalb eines Textes oder die Funktion bestimmter Textmerkmale (z. B. Abschnitte) verstehen. Die Fixiertheit der Schrift ermöglicht und fördert einen bewussten Umgang mit dem Lesen. So können bereits LeseanfängerInnen vor dem Lesen eines bestimmten Textes aufgrund ganz einfacher Merkmale (Länge, Schriftgrösse etc.) entscheiden, ob sie ihn lesen wollen oder nicht. Ausgeprägter als in der Mündlichkeit sind kognitive und metakognitive Strategien entscheidend für eine ökonomische Gestaltung des Leseverstehensprozesses.
In diesem Kapitel wurden aus den spezifischen Gegebenheiten der Schrift Erwerbsaufgaben für das Lesen abgeleitet. Das nächste Kapitel widmet sich der Frage, wie diese Erwerbsaufgaben im schulischen Leseunterricht aufgegriffen werden.

2. Die Entwicklung der basalen Lesefähigkeit

In Kapitel 1 wurde die Erwerbsaufgabe abgeleitet, sich ein neues (schriftliches) Zeichensystem anzueignen, das aber auf ein bereits bekanntes (lautliches) Bezug nimmt. Lesen kann daher als ein synthetischer Prozess beschrieben werden, bei dem die Buchstaben zunächst in Laute umgewandelt und anschliessend zu Wörtern zusammengesetzt werden. Dies kann aber nicht der einzige Zugang sein, denn müssten wir längere Texte mittels Buchstaben-Laut-Umwandlung und Synthese lesen, so wären wir vom Aufwand hoffnungslos überfordert. Man geht deshalb in der Forschung von einem Modell aus, das grundsätzlich zwei verschiedene Zugänge zum Lesen miteinander kombiniert (Zwei-Wege-Modell von

Scheerer-Neumann, z. B. 2003: 515): Ein Wort (als Buchstabenfolge) kann entweder direkt, d. h. ohne Buchstaben-Laut-Bezug erkannt und dem entsprechenden geistigen Begriff zugeordnet werden oder es kann aus seinen Bestandteilen zusammengesetzt und über den Umweg der Lautstruktur mit dem mentalen Lexikon verbunden werden.

Im englischen und im deutschen Sprachgebiet wurden unterschiedliche Entwicklungsmodelle für das Lesenlernen postuliert (Scheerer-Neumann 2003: 517). Allen sind einige Grundkomponenten gemeinsam:

- Es können Frühphasen identifiziert werden, in denen die Kinder Wörter unanalysiert als Ganzheiten wahrnehmen *(ganzheitliches oder logographisches Worterkennen).*
- Üblicherweise folgt darauf eine Phase, in welcher der Worterkennungs- und Verstehensprozess von den Buchstaben ausgeht, die dann zu Wörtern zusammengesetzt werden *(alphabetisches, synthetisierendes Erlesen).* Im Verlauf dieser Phase werden zunehmend Einheiten wie Silben oder Morpheme direkt erkannt, der Synthetisierungsprozess greift also auch auf grössere Einheiten über.
- Schliesslich nimmt der Anteil von so genannten *Sichtwörtern*[4] immer mehr zu, so dass der direkte Zugang wieder Überhand gewinnt. Im Gegensatz zur logographischen Phase sind Sichtwörter nun aber alphabetisch, silbisch und morphematisch strukturiert, d. h. die Kinder haben ein Bewusstsein für die Struktur dieser Wörter. Immer stärker wird auch die *orthographische Strategie* ins Lesen integriert; sie hilft beim Erkennen von Vokallänge und -qualität. In diesem Zusammenhang ist etwa die Doppelkonsonantenregel zu nennen: Kinder auf dieser Stufe werden auf Grund des Doppelkonsonanten im Wort „Hütte“ den ersten Vokal kurz und offen aussprechen.

Fliessendes Lesen kann erst stattfinden, wenn die dritte Phase erreicht ist. Selbstverständlich lassen sich diese Stufen in Wirklichkeit nicht so deutlich auseinander halten wie das durch die Auflistung suggeriert wird: So können bereits Vorschulkinder häufig die Laut-Buchstaben-Beziehung in ihren Eigennamen analysieren, dieselben Buchstaben werden aber in anderen Kontexten nicht oder nicht mit der gleichen Treffsicherheit dem richtigen Laut zugeordnet.

Der Ablauf der Phasen, wie er oben dargestellt wurde, vollzieht sich weitgehend im Kontext der Schule und ist daher nicht vollständig ungesteuert. Wie die Schule die Entwicklung des basalen Lesens beeinflusst, ist Inhalt des nächsten Kapitels.



Jean Honoré Fragonard, La lectrice.

3. Methoden der Vermittlung basaler Lesefertigkeiten

Ein beträchtlicher Teil der Kinder verfügt bei der Einschulung über Teilkompetenzen im Lesen (Moser *et al.* 2005). Diese Situation der Heterogenität stellt für die Schule eine Herausforderung dar: Einige Kinder kennen noch kaum Buchstaben und haben deren Lautbezug noch nicht verstanden, während andere bereits fast fliessend lesen können. Neben einem

Unterricht für alle bietet sich hier individualisierendes, forschendes Lernen an, das besonders den weiter entwickelten SchülerInnen die Gelegenheit bietet, selbsttätig Einsicht in das Wesen der Schriftsprache zu gewinnen und somit ihre Sprachbewusstheit zu schärfen.

Lange Zeit standen sich zwei Methoden des basalen Leseunterrichts scheinbar unvereinbar gegenüber: die analytische und die synthetische. Der Unterschied beruht auf der Herangehensweise. In der analytischen Methode sollen Kinder lernen, von Beginn an Wörter oder grössere Einheiten ganzheitlich zu erkennen, und erwerben erst im Verlauf des weiteren Unterrichts die Fähigkeit, diese ganzheitlich gespeicherten Elemente zu analysieren. Bei der synthetischen Methode hingegen steht die Einführung der Buchstaben am Beginn des Lernprozesses. Diese kleinsten Elemente müssen dann zu Wörtern zusammengefügt werden. Beide Verfahren haben in ihrer ausschliesslichen Anwendung spezifische Nachteile. Durch Synthese, so ein Vorwurf, würde die Wortgestalt nicht zutreffend wahrgenommen. In der Tat lässt sich bei vielen SchülerInnen während der frühen Phasen des Lesen-Lernens ein buchstabierendes Lesen beobachten, das der Lautgestalt des Wortes nicht gerecht wird. Oft wird das Wort erst nach dem Lesen identifiziert und lautlich nachkorrigiert (z. B. [l] [e:] [s] [e:] [n] → [*le:z´n*]). Dieser Prozess kann aber als notwendiger Schritt in der Entwicklung verstanden werden. Heute finden sich in den verbreiteten Leselehrgängen Elemente von beiden Methoden. Es dominiert also ein analytisch-synthetisches Verfahren, bei dem sowohl vom Wortganzen her (den oben genannten „Sichtwörtern“) als auch von den Buchstaben her vorgegangen wird.

Die bereits thematisierten Grundgegebenheiten der Schriftlichkeit gelten selbstverständlich nicht nur für das Lesen, sondern auch für das Schreiben. In Wirklichkeit lassen sich die Erwerbsprozesse des Lesens und des Schreibens kaum von einander trennen. Explizite Kombinationen von Lese- und Schreiblehrgängen finden sich z. B. in „Mimi, die Lesemaus“ (Borries/Tauscheck 1987) oder in „Lose luege läse“ (Rickli 2001). In beiden Fällen geht das Lesen dem Schreiben voraus. Anders in Reichens Lesen-durch-Schreiben-Lehrgang (Reichen 2001): Hier wird der Impuls für das Lesen über das Schreiben gesetzt. Über die Wirksamkeit dieser didaktischen Zugänge existieren keine Erkenntnisse aus empirisch-vergleichenden wissenschaftlichen Studien.

dass die Lesekompetenzen der SchülerInnen besser sein könnten, das wusste man bereits lange vorher. Die entscheidende didaktische Frage ist vielmehr: Wie können denn diese Kompetenzen verbessert werden? Für den erfolgreichen schulischen Leseunterricht werden dabei „weiche“ emotionale Dimensionen als ebenso wichtig erachtet wie „harte“ kognitive. Wenn SchülerInnen nämlich keinen positiven emotionalen Bezug zu einem Lerngegenstand aufbauen können, werden sich die Kompetenzen unterhalb ihrer Möglichkeiten entwickeln. Bettina Hurrelmann hat in diesem Sinne ein erweitertes Modell der Lesekompetenz vorgeschlagen, das die Sozialisationsprozesse einbezieht, die das Lesenlernen begleiten und mitsteuern.

Dimensionen der Lesekompetenz				
Motivationen	*Kognitionen*	Emotionen	*Reflexionen*	Anschluss-Kommunikationen

Abb. 1: Dimensionen der Lesekompetenz nach Hurrelmann (2002)

4. Frühes Textverstehen und Didaktik

Bereits vor Schuleintritt verfügen die meisten Kinder über ein Wissen bezüglich Schriftlichkeit, das sich über Erzähl- und Vorlesesituationen und über Hörbücher aufgebaut hat. Dieses Wissen wird dann in der Schule in bestimmten didaktischen Settings modifiziert und erweitert.

Bevor hier aber Unterrichtsmethoden ins Zentrum gerückt werden, ist es notwendig, den theoretischen Hintergrund näher auszuleuchten, auf den sich die aktuelle Diskussion, besonders seit den Ergebnissen von PISA 2000, bezieht. Die PISA-Lesestudien erheben in erster Linie Teilkompetenzen, die stark an den kognitiven Aspekten der Lesekompetenz orientiert sind (Informationen auffinden, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren). Für die Fachdidaktik haben sich viele PISA-Resultate aber als etwas zu pauschal ausgenommen, denn Die Fähigkeit, Informationen zu ermitteln, zu einander in Beziehung zu setzen und darüber zu reflektieren, ist oben bereits angesprochen worden. Diese Dimensionen stehen in Abb. 1 in Schrägschrift. Das Lesen, ganz besonders das Lesen von belletristischen Texten, ist aber immer auch begleitet von Emotionen. Die weichen Dimensionen stehen in Normalschrift: Die emotionale Gratifikation des Lesens kann eine wichtige Quelle für die Lesemotivation sein und die Grundlage für eine so genannte Anschlusskommunikation bilden, also für einen Austausch über das Gelesene oder zu Lesende.

Zurück zu den Unterrichtsmethoden: Grundsätzlich lassen sich zwei Herangehensweisen unterscheiden: Traditionell beschränkt sich der Leseunterricht auf Inhalte der Lehrmittel und evtl. auf ausgesuchte andere Texte, die mit der ganzen Klasse durchgenommen werden. Auf der anderen



Julie Cobden, Man reading.

Seite wird seit einigen Jahren eine Leseförderung propagiert, die sich an den individuellen Interessen der Kinder orientiert und sie anregen soll, Texte ihrer eigenen Wahl zu lesen (Bertschi-Kaufmann 2003). Damit sollen die oben erwähnten emotionalen, motivationalen und kommunikativen Aspekte der Lesekompetenz unterstützt werden. Um diese Dimensionen wirklich wahrzunehmen, ist ein immer komplexeres Verständnis von Texten und ihren Strukturen notwendig (vgl. Kapitel 1b oben). Es geht nicht mehr einzig um das einigermassen fliessende Lesen und den Aufbau von Wort- und Satzbedeutungen, sondern darüber hinaus um ein umfassenderes Verstehen von Texten. Spannung ergibt sich beispielsweise in einem Text nicht aus einzelnen Sätzen, sondern aus einer satzübergreifend angelegten und mit spezifisch schriftsprachlichen Mitteln vertexteten Handlungskette (vgl. Kap. 1b). Dies zu begreifen, stellt einen wichtigen Schritt in der Entwicklung von Sprachbewusstheit dar.

Die Wirkungen des interessegeleiteten Leseunterrichts sind erst ansatzweise empirisch erforscht. Eine noch nicht abgeschlossene Forschungsstudie zur Lese- und Schreibförderung[5] nimmt u.a. die Frage nach der Wirkung von Unterricht in den Blick. Dabei werden Klassen, die mit herkömmlichen Methoden unterrichtet werden, Klassen gegenübergestellt, die interessengeleiteten Unterricht erhalten. Die kürzlich veröffentlichten Zwischenresultate (Schneider/Bertschi-Kaufmann 2006) weisen für die 3. Primarklasse keine besonders positiven Wirkungen aus, eher das Gegenteil ist der Fall: Bei den kognitiven Leseleistungen erzielen mit herkömmlichen Methoden unterrichtete Klassen teilweise signifikant bessere Leistungen[6], dies besonders bei den basalen Lesefertigkeiten. Beim empathischen Leseverstehen[7] hingegen liegen die Werte der interessegeleitet unterrichteten Klassen leicht höher als bei den Vergleichsklassen. Über die Gründe für die günstigere Wirkung des herkömmlichen Leseunterrichts in der 3. Klasse kann momentan erst spekuliert werden. Möglicherweise steht in diesem Schulalter immer noch der Erwerb der basalen Lesefertigkeit im Vordergrund, d. h. die Schülerinnen und Schüler müssen immer noch lernen, den Leseprozess zu automatisieren. Und in dieser Phase könnte ein eng geführter Unterricht mehr bewirken als das Verfolgen von eigenen inhaltlichen Interessen.

5. Fazit

Beim Erwerb der Laute und der Lautstruktur ihrer Sprache vollbringen Kinder riesige analytische und synthetische Leistungen. Diese Prozesse finden im Wesentlichen vor dem 3. Lebensjahr statt, in einer Phase also, in der Kinder noch nicht über die Fähigkeit verfügen, bewusst über Sprache nachzudenken. Ganz anders beim Erwerb der Schrift: Die Auseinandersetzung mit den basalen Lesefertigkeiten geht einher mit einer sprunghaften Entwicklung der Sprachbewusstheit. Die Lautstruktur der Wörter muss bewusst gemacht werden, damit den Lauten Buchstaben zugeordnet werden können. Damit verbunden ist die Einsicht in die Konventionalität der Sprache: Kinder müssen erkennen, dass Wörter in verschiedenen Zeichensystemen dargestellt werden können. In der schulischen Vermittlung des Lesens sollte deshalb besonderer Wert auf diese Bewusstseinsprozesse gelegt werden. Gerade die weiter entwickelten SchülerInnen könnten hier eigenaktiv in neue Bereiche vorstossen.

Nach dem Erwerb der basalen Lesefertigkeiten steht bereits der nächste Entwicklungssprung im Bereich der Sprachbewusstheit bevor. Denn nicht nur Wörter haben eine innere Struktur, sondern auch Texte, und: Es gilt, die spezifischen Vertextungsarten der dekontextualisierten Schriftsprache zu erkennen und zu verstehen. Erst dadurch wird es den Kindern möglich, am Kulturgut Schrift und an wesentlichen Bereichen des heutigen Alltagslebens wirklich teilzuhaben. Um die Motivation für das Lesen zu erhalten und zu fördern, wird es mit zunehmendem Schulalter immer wichtiger, SchülerInnen nach ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen Lektüren auswählen, in der Klasse lesen und in den Unterricht einbringen zu lassen.

Anmerkungen

[1] Ein herzlicher Dank geht an Thomas Lindauer für hilfreiche Bemerkungen zur Rohfassung dieses Artikels. Für allfällige Ungereimtheiten trägt der zeichnende Autor selbstverständlich die alleinige Verantwortung.

[2] Vgl. zu dieser Frage auch den Beitrag von Swantje Ehlers in diesem Heft, die jedoch den gesamten Leselernprozess vornehmlich in der L2 im Auge hat.

[3] Es ist unbestritten, dass sich typische Merkmale der Schriftlichkeit auch in mündlichem Sprachgebrauch finden und dass sich umgekehrt schriftliche Texte durch Elemente der Mündlichkeit auszeichnen können. Die Bindung von Schriftlichkeit/Mündlichkeit an das Medium der geschriebenen bzw. gesprochenen Sprache ist also keinesfalls absolut, man verwendet deshalb heute die Termini „konzeptionelle Schriftlichkeit“ bzw. „konzeptionelle Mündlichkeit“ (z. B. Koch/Oesterreicher 1994).

[4] Sichtwörter sind Wörter, die direkt erkannt werden, d. h. ohne den Umweg über die Analy-

se und Synthese von einzelnen Buchstaben.

[5] „Lese- und Schreibkompetenzen fördern", eine Interventionsstudie des Zentrums Lesen der Pädagogischen Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz, www.zentrumlesen.ch.

[6] Die Untersuchung umfasst neben den PrimarschülerInnen (3./4. Schuljahr) auch Klassen des 7./8. Schuljahres der Sekundarschule B (Niveau der Grundanforderungen), und bei dieser Stichprobe sind deutlich positive Wirkungen des interessegeleiteten Unterrichts in verschiedenen Bereichen nachweisbar.

[7] Empathisches Leseverstehen bezeichnet die Fähigkeit, besonders in literarischen Texten sich in Figuren einzufühlen, d. h. zu verstehen, wie deren Gefühlszustände sind, welche Motivationen sie antreiben, wie ihre Beziehungen zu anderen Figuren sind etc. Empathisches Leseverstehen ist im oben erwähnten Schema von Hurrelmann der Dimension der Emotionen zuzuordnen.

Literaturverzeichnis

ASCHWANDEN, B. (2001): *„Wär wott chätte?" Zum Sprachverhalten deutschschweizerischer Chatter*, http://www.mediensprache.net/de/networx/docs/networx-24.asp (= Networx, 24).

BERTSCHI-KAUFMANN, A. / SCHNEIDER, H. (in Vorbereitung): *Entwicklung von Lesefähigkeit: Massnahmen – Messungen – Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt "Lese- und Schreibkompetenzen fördern."*, in: Schweizerische Zeitung für Bildungswissenschaften 3/2006.

BERTSCHI-KAUFMANN, A. (2003): *Das Lesen anregen, fördern, begleiten. Didaktische Einführung zu den Lesebüchern für die Mittelstufe.* Aarau, Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, sabe Verlag.

BORRIES, W. / TAUSCHECK, E. (1987): *Mimi die Lesemaus. Lehrerband.* München, Oldenbourg Verlag.

BUSSMANN, H. (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft.* Zweite, völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart, Alfred Kröner Verlag (= Kröners Taschenausgabe, 452).

EHLICH, K. (1994): *Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation*, in: GÜNTHER, H. / LUDWIG, O. (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Band 1*. Berlin, De Gruyter, p. 18-41.

EHRI, L. C. / NUNES, S. R. / WILLOWS, D. M. / VALESKA SCHUSTER, B. / YAGHOUB-ZADEH, Z. / SHANAHAN, T. (2001): *Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta analysis*, in: Reading Research Quarterly 36/3, p. 250-287.

HÄCKI BUHOFER, A. / BURGER, H. (1998): *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen. Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren.* Stuttgart, F. Steiner (= Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beihefte 98).

HÄCKI BUHOFER, A. / BURGER, H. / SCHNEIDER, H. / STUDER, T. (1994): *Früher Hochspracherwerb in der deutschen Schweiz: Der weitgehend ungesteuerte Erwerb durch sechs- bis achtjährige Deutschschweizer Kinder*, in: BURGER, H. / HÄCKI BUHOFER, A. (Hg.): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*. Bern, Lang (= Zürcher Germanistische Studien, 38), 147-198.

HURRELMANN, B. (2002): *Leseleistung - Lesekompetenz,* in: Praxis Deutsch 176, p. 6-18.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. (1994): *Schriftlichkeit und Sprache*, in: GÜNTHER, H. / LUDWIG, O. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Band 1*. Berlin, De Gruyter, 587-604.

LANDERL, K.; WIMMER, H.; FRITH, U. (1997): *The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison*, in: Cognition 63, p. 315-334.

MOSER, U.; BERWEGER, S.; STAMM, M. (2005): *Lesekompetenz bei Schuleintritt, in*: MOSER, U. / STAMM, M. / HOLLENWEGER, J. (Hg.): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt.* Oberentfelden, Sauerländer, p. 37-58.

REICHEN, J. (2001): *Lesen durch Schreiben.* Hamburg, Heinevetter-Verlag.

RICHTER, T.; CHRISTMANN, U. (2002): *Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede*, in: GROEBEN, N. / HURRELMANN, B. (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen.* Weinheim, Juventa, p. 25-58.

RICKLI, U. (2001): *Lose luege läse. Handbuch für Lehrpersonen.* Solothurn, Lehrmittelverlag des Kantons Solothurn.

SCHEERER-NEUMANN, G. (2003): *Entwicklung der basalen Lesefähigkeit*, in: BRENDEL, U. / GÜNTHER, H. / KLOTZ, P. / SIEBERT-OTT, G. / OSSNER, J. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1*. Paderborn, Schöningh, p. 513-524.

SCHNEIDER, H. (2003): *Intraindividuelle Variation im Spracherwerb*, in: HÄCKI-BUHOFER, A. (Hg.): *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen, Francke (= Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur, 83), p. 195-207.

SCHNEIDER, H. (1998): *"Hochdeutsch - das kann ich auch." Der Erwerb des Hochdeutschen in der deutschen Schweiz: Eine Einzelfallstudie zur frühen mündlichen Sprachproduktion.* Bern, Lang (= Zürcher Germanistische Studien 50).

SCHNEIDER, H. / BERTSCHI-KAUFMANN, A. (2006): *Lese- und Schreibkompetenzen fördern. Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie*, in: Didaktik Deutsch 20, p. 30-51.

SCHNEIDER, W. / ROTH, E. / ENNEMOSER, M. (2000): *Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs*, in: Journal of Educational Psychology 92, p. 284-295.

SPENCER, K. (2000): *Is English a dyslexic language?*, in: Dyslexia 6, p. 152-162.

VALTIN, R. (2003): *Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts*, in: BRENDEL, U. / GÜNTHER, H. / KLOTZ, P. / SIEBERT-OTT, G. / OSSNER, J. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 2*. Paderborn, Schöningh, p. 760-771.

Hansjakob Schneider

ist Linguist mit den Schwerpunkten Spracherwerb, Psycholinguistik, Soziolinguistik und Leseforschung. Er arbeitet an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und leitet dort im Zentrum Lesen zwei Nationalfondsprojekte zu den Themen Lese- und Schreibförderung und Lese- und Schreibentwicklung von Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten.