

# Erstlesen und -schreiben in der Deutschschweiz

Andrea Bühler und Evamaria Zettl

## Inhaltsverzeichnis

<b>Abstract</b> .....	1
<b>1. Das Bildungssystem: Grundlagen und Sprachensituation</b> .....	2
1.1. Das Bildungssystem der Schweiz.....	2
1.2. Sprachliche Vielfalt in der Deutschschweiz.....	7
<b>2. Aktuelle didaktische Ansätze zum Schriftspracherwerb</b> .....	10
2.1. Methoden des Schriftspracherwerbs in der Deutschschweiz.....	12
2.2. Kontrastive Beschreibung der Lehrmittel .....	15
<b>3. Empirische Studien zum Lesen und Schreiben</b> .....	22
<b>4. Zusammenfassung und Ausblick</b> .....	27
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	27

## Abstract

Dieser Artikel befasst sich mit dem Lesen- und Schreibenlernen im Anfangsunterricht in der Deutschschweiz. Er richtet sich an interessierte Lehrpersonen, an Fachpersonen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie in der Bildungsverwaltung und in Lehrmittelverlagen, an Forschende, Eltern und alle Interessierten im deutschsprachigen Raum. Für diejenigen, die mit dem Schweizer Schulsystem wenig vertraut sind, werden zunächst die Grundbedingungen des Schweizer Bildungssystems erläutert, die für den Erwerb der Schriftsprache gelten. Im Mittelpunkt des Beitrags steht, neben dem Zeitraum vor dem Schuleintritt und den ersten Schuljahren, auch der Lehrplan, die besondere Sprachsituation in der Schweiz und die Ausbildung von Lehrpersonen. In diesem Zusammenhang wird auch auf Inklusion und Family Literacy eingegangen.

Im zweiten Teil werden aktuelle didaktische Ansätze zum Erstlesen und -schreiben dargelegt, um danach die derzeitige Unterrichtspraxis vor dem Hintergrund empirischer Arbeiten und aktueller Diskussionen im Fachgebiet kritisch zu beleuchten. Der dritte Teil widmet sich der methodischen

Umsetzung, indem die derzeit eingesetzten didaktischen Ansätze anhand exemplarischer Materialien aus aktuellen Lehrmitteln veranschaulicht werden. Das heutige Lesen- und Schreibenlernen findet auch in der Deutschschweiz unter heterogenen Bedingungen statt, wenngleich eine Homogenisierung angestrebt wird, insbesondere zwischen den Kantonen durch den Einsatz eines gemeinsamen Lehrplans. Die Auswirkungen der unterschiedlichen methodischen Ansätze auf den Schriftspracherwerb bedürfen weiterer Untersuchungen.

## **1. Das Bildungssystem: Grundlagen und Sprachensituation**

Im ersten Kapitel werden zunächst Grundzüge des Schweizer Bildungssystems, die für das Thema Erstlesen und -schreiben relevant sind, aufgezeigt, anschliessend wird die sprachliche Vielfalt in der Deutschschweiz mit Schwerpunkt auf Sprache(n) in den ersten Schuljahren im Bildungssystem dargestellt.

### **1.1. Das Bildungssystem in der Schweiz**

Bei einer Einwohnerzahl von ca. 9 Millionen in der Schweiz im Jahr 2024 (Bundesamt für Statistik, 2025a) besuchten im Schuljahr 2023/24 etwa eine Million Kinder und Jugendliche die obligatorische Schule (Bundesamt für Statistik, 2025b). Das Schweizer Bildungssystem ist weitgehend föderalistisch organisiert, sodass die Verantwortung für die obligatorische Schule bei den 26 Kantonen<sup>1</sup> liegt (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2024a). Seit einer Verfassungsänderung 2006 sind die Kantone verpflichtet, Dauer und Ziele der Bildungsstufen der Volksschule zu harmonisieren (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2014, S. 4), was u. a. zur Entwicklung eines gemeinsamen Lehrplans («Lehrplan 21») führte. Anhand dessen wurden kantonale Lehrpläne für die obligatorische Schule der Deutschschweiz<sup>2</sup> sowie für das Fürstentum Liechtenstein erstellt.

---

1 Aus Platzgründen bezieht sich der vorliegende Artikel nur auf die Situation in der Deutschschweiz, wobei exemplarisch der Kanton Thurgau in Hinblick auf die Verbreitung von Lehrmitteln beschrieben wird. Alle lehrmittelbezogenen Angaben im Artikel beziehen sich auf den Stand Dezember 2024, einige Ergänzungen zum v.a. Schweizer Bildungssystem wurden im April 2025 vorgenommen.

2 Die Kantone behalten dabei das Recht, über den «Lehrplan 21» abzustimmen bzw. ihn abzuändern (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2014, S. 4f.).

Die Schulpflicht beginnt in der Deutschschweiz mit dem Eintritt in den Kindergarten im Alter von vier Jahren. Als «Zyklus 1» bezeichnet der Lehrplan 21 den Zeitraum vom Kindergarten bis zu den ersten beiden Schuljahren der Primarstufe. Zum Schulstart im Sommer werden diejenigen Kinder eingeschult, die vor dem Stichtag das vierte Lebensjahr vollendet haben (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2014, S. 3); für jüngere Kinder gibt es nicht obligatorische, kostenpflichtige Bildungs- und Betreuungsinstitutionen.

### *Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für unter vierjährige Kinder*

Für unter Vierjährige bestehen verschiedene Betreuungsmöglichkeiten, die der Staat teilweise finanziell unterstützt: Tageseltern, Kindertagesstätten, Krippen oder Spielgruppen, wobei Letztere nur wenige Stunden in der Woche stattfinden<sup>3</sup> (vgl. Lüssi, 2024, S. 7). Die Nachfrage nach Betreuung ist hoch, weswegen das Angebot in den letzten Jahrzehnten in fast allen Kantonen ausgebaut worden ist (vgl. ebd., S. 2). Dennoch bestehen große regionale Disparitäten (vgl. ebd., S. 5). Zudem ist «die Wahrscheinlichkeit einer externen formellen Betreuung umso höher ..., je besser die Eltern ausgebildet und je höher ihr beruflicher Status einzuschätzen ist» (Burger et al., 2017, S. 11), denn die Kosten für familienergänzende Kinderbetreuung sind verglichen mit anderen Ländern hoch (vgl. ebd., S. 39).

Wie wichtig Kommunikation in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ist, betont ein (rechtlich nicht verbindlicher) Orientierungsrahmen für Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (Wustmann Seiler & Simoni, 2016, S. 39ff.). Insbesondere dienen „Erzählsprache“ und Bilderbücher als Hinführung zu geschriebener Sprache (ebd., S. 41). Für eine alltagsintegrierte Sprachförderung wurden zuletzt Konzepte und Weiterbildungen<sup>4</sup> entwickelt, damit Fachpersonen in Kindertagesstätten und Spielgruppen literalitätsrelevante Fähigkeiten gezielt stärken, wie etwa das «Fachkonzept frühe Sprachbildung» des Kantons Zürich (Isler et al., 2017). Es regt u. a. die Förderung von früher Literalität in Form von

---

3 Eine Skizze der institutionellen Rahmenbedingungen von Schweizer Spielgruppen findet sich bei Isler (2024, S. 13ff.).

4 Exemplarisch sei das Weiterbildungsprojekt «Frühe Sprachbildung entwickeln in Spielgruppen der Kantone Bern, Zürich und Thurgau» (Isler et al. 2019) genannt.

Reimen, Versen, Sprachspielen, Bilderbuchkommunikation und zum Erkunden von Zeichen und Lautschrift an (vgl. ebd., S. 30ff.).<sup>5</sup> Zugleich trägt es zu einer Qualitätssteigerung in der Literalitätsförderung bei, was auch angesichts der heterogenen Qualifikationen der Fachpersonen ein wichtiges Anliegen ist (vgl. Künzli & Isler, 2023 S. 18).

### *Rolle der Familie: Family Literacy-Projekte*

Für Kinder im Kleinkindalter wurde «Buchstart» von der Stiftung Bibliomedia Schweiz und dem Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM) ins Leben gerufen, was sich an angelsächsischen «Bookstart»-Programmen anlehnt (Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM), 2024a). Ziel des Projekts ist es, Pakete mit zwei Bilderbüchern und einem Informationsbuch für Eltern an alle in der Schweiz geborenen Kinder über ein Netzwerk von pädiatrischen Praxen, Bibliotheken und Elternberatungsstellen zu verteilen. Übersetzungen der Bücher in viele Migrationssprachen sind vorhanden (Bibliomedia Schweiz, Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien & Schweizerische Eidgenossenschaft (SIKJM), o. J.).

«Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy» ist ein preisgekröntes Projekt, das sich an Familien mit Kindern im Vorschulalter richtet, die Migrationssprachen sprechen (Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM), 2024b). In Bibliotheken oder Quartierszentren bieten Leseanimat:innen ein offenes Mitmachangebot im Rahmen von 90-minütigen Veranstaltungen. Es wird in einer Familiensprache der Kinder erzählt, vorgelesen, gesungen und gebastelt, während ihre Bezugspersonen Informationen zu Mehrsprachigkeit und Literalität erhalten (vgl. ebd.).<sup>6</sup>

---

5 Im Kanton Thurgau besteht seit 2024 ein selektives Obligatorium für vorschulische Sprachförderung. Nachdem der Sprachentwicklungsstand bei allen dreijährigen Kindern durch einen von den Eltern auszufüllenden Fragebogen ausgewertet ist, sind diese dazu verpflichtet, ihr Kind bei Förderbedarf für ein kostenloses Förderangebot anzumelden und dessen Besuch sicherzustellen (vgl. Amt für Volksschule, 2024c). Auch Kitas, Spielgruppen und Tagesfamilien erhalten die Möglichkeit dazu, wenn die jeweiligen Fachpersonen zuvor eine Weiterbildung in vorschulischer Sprachbildung absolvieren (vgl. Kanton Thurgau Bildungszentrum für Gesundheit und Soziales, 2024).

6 Evaluiert wurde das Projekt anhand von Beobachtungen der Animationsdurchführung und durch Interviews mit Leseanimat:innen (Isler & Künzli, 2008), eine Begleitstudie basiert auf Interviews mit Eltern und Leseanimat:innen (Diez Grieser & Dreifuss, 2015). Beide Studien kommen zu positiven Ergebnissen, was die

### *Die ersten obligatorischen Schuljahre: Kindergarten bis 2. Schuljahr bzw. Eingangsstufe*

Die Primarstufe umfasst acht Jahre – entweder einen zweijährigen Kindergarten und eine sechsjährige Primarschulzeit oder eine flexible Eingangsstufe mit anschließender Primarschulzeit (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2024a).

Die Schulpflicht beginnt in den meisten Kantonen mit dem zweijährigen Kindergarten, während nur in wenigen Kantonen der Besuch des Kindergartens nicht oder nur ein Jahr verpflichtend ist (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2024c). In einzelnen Kantonen können Kinder, die nach dem Besuch des Kindergartens als nicht schulreif eingestuft werden, eine Einschulungsklasse besuchen. In diesem Fall verteilt sich der Stoff für das erste Schuljahr auf zwei Schuljahre (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2024a).

Zusätzlich steht es den Gemeinden in einigen Kantonen frei, eine altersgemischte Eingangsstufe für 4- bis 8-jährige Kinder zu betreiben, die keinen expliziten Übertritt vom Kindergarten in die reguläre 1. Klasse Primarschule bzw. in die Einschulungsklasse vorsieht (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2024a). Damit besteht auch keine Selektion in dieser Altersstufe. Zwei Modelle der Eingangsstufe, Basis- bzw. Grundstufe, sind möglich:

«Die Basisstufe (zwei Jahre Kindergarten und die ersten beiden Primarschuljahre) kann in drei bis fünf Jahren durchlaufen werden, die Grundstufe (zwei Kindergartenjahre und das erste Primarschuljahr) in zwei bis vier Jahren. Beiden Modellen gemeinsam sind ein fließender Übergang vom Spiel zum Lernen, die Altersdurchmischung der Lerngruppen, der individualisierte, integrative Unterricht mit fähigkeits-, interessen- und entwicklungsorientiertem Beginn des Erwerbs der Kulturtechniken, unterschiedliche Durchlaufzeiten und ein multiprofessionell arbeitendes Team (Kindergarten- und Lehrperson, zeitweise heilpädagogische Fachperson).» (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Hutterli & Vogt, 2014, S. 16)

---

wahrgenommene Wirksamkeit durch die erwachsenen Teilnehmenden betrifft. Allerdings stehen noch Studien aus, in denen die Sprach- und Literalitätskompetenzen der Kinder direkt erfasst wird.

Diese erfolgreich evaluierten Modelle sind als Reaktion auf die in den PISA-Studien konstatierte Bildungsungleichheit entstanden – mit dem Ziel, Kinder mit unterschiedlichen (Lern-)Voraussetzungen ohne Selektionsdruck individuell zu unterstützen (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Hutterli & Vogt, 2014, S. 16 ff.).<sup>7</sup>

### *Der «Zyklus 1» des «Lehrplans 21»*

Der «Lehrplan 21» beinhaltet ein durchgängig kompetenzorientiertes Bildungskonzept von Kindergarten bzw. Eingangsstufe bis zur Sekundarstufe I. Der «Zyklus 1» setzt sich aus den beiden Jahren im Kindergarten sowie der ersten und zweiten Klasse der Primarschule zusammen. Damit besteht in der Eingangsstufe keine Trennung mehr zwischen kindergarten- und primarschulrelevanten Kompetenzen (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016a, S. 1), was zu einer engen konzeptionellen Verbindung von Kindergarten und den ersten Schuljahren führt. Die im Lehrplan gesetzten Orientierungspunkte geben an, welche Kompetenzen bis zur Mitte eines jeden Zyklus erreicht werden sollten. Für «Zyklus 1» umspannt dies den Zeitraum bis zum Ende des Kindergartens bzw. der ersten beiden Schuljahre. Für das Ende der 2. Klasse der Primarschule, mit etwa 8 Jahren, sind mindestens zu erreichende Grundfertigkeiten formuliert (vgl. ausführlich Abschnitt 2.2.): In Bezug auf Lesen und Schreiben sind dies u. a. das langsame Lesen geübter Texte, das Schreibenkönnen aller Buchstaben des Alphabets, das Verschriften aller Laute sowie das lautgetreue Schreiben vertrauter Wörter und Satzbausteine.

### *Inklusion*

Die Schweiz unterzeichnete 2014 die UN-Behindertenrechtskonvention zu schulischer Inklusion (vgl. Achermann et al., 2017, o.S.). Dennoch gestaltet sich eine schweizweite Bestandsaufnahme über den Stand der Inklusion<sup>8</sup> oder Integration wegen kantonalen

---

<sup>7</sup> Rund 14 solcher Basisstufen-Abteilungen existierten im Kanton Thurgau im Schuljahr 2024/25 nach Angaben des Amtes für Volksschule.

<sup>8</sup> Vom Begriff der Inklusion ist in der Schweiz weniger die Rede als vielmehr von Integration (vgl. Achermann, et al., 2017, o.S.).

Regelungen als schwierig. So wird beispielsweise im Kanton Thurgau integrative und separative «Sonderschulung» unterschieden (Amt für Volksschule Thurgau, 2021a). Während integrative Sonderschulung die Beschulung eines Kindes mit besonderem Förderbedarf in einer Regel- oder Kleinklasse mit zusätzlicher heilpädagogischer Unterstützung vorsieht, geschieht dies bei der separativen Sonderschulung z.B. bei geistiger Behinderung oder einer Verhaltensauffälligkeit in Sonderklassen oder eigenen Schulen (vgl. ebd.).

### *Die Ausbildung von Lehrpersonen im Kindergarten und in der Primarstufe*

An Pädagogischen Hochschulen absolvieren zukünftige Lehrpersonen in Kindergärten und Primarschulen<sup>9</sup> ein Bachelorstudium im Umfang von drei Jahren in Vollzeit. Die Studierenden werden als Generalist:innen für (in der Regel) alle Fächer ausgebildet, die auf diesen Stufen unterrichtet werden. Zum Ziel des Studiums gehört u. a. der Erwerb stufenbezogener fachdidaktischer Kompetenzen, was für das obligatorische Fach Deutsch den Schriftspracherwerb einschließt. Schulpraktika machen 20 bis 30 % der Ausbildung aus (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2024b). Nach Ende des Studiums unterrichten Berufseinsteigende selbstständig und bilden sich durch Weiterbildungen kontinuierlich fort.

## **1.2. Sprachliche Vielfalt in der Deutschschweiz**

Die Mehrsprachigkeit der Schweiz ist nicht nur in der Verfassung anhand der Landessprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch verankert, wodurch das Land auch institutionell mehrsprachig ist (vgl. Lüdi, 2013, S. 1). Vielmehr ist die territoriale Mehrsprachigkeit identitätsstiftend für die Schweiz, sodass sich die Sprachengemeinschaften auch in einzelnen Regionen und Orten überschneiden, wie etwa das Deutsch und Französische in Biel/Bienne (vgl. ebd., S. 2). Zudem werden zahlreiche Migrationssprachen gesprochen (vgl. Bundesamt für Statistik, 2024). In der Bildungsstatistik des Kantons Thurgau sind im Schuljahr 2023/24 etwa ein Viertel aller Kinder «mit anderer

---

<sup>9</sup> Je nach Hochschule sind die Studiengänge auf die gesamten ersten acht Jahre Schullaufbahn inkl. Kindergarten ausgerichtet oder für Teile davon (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2024b).

Erstsprache als Deutsch» verzeichnet (Departement für Erziehung und Kultur, o.J.).  
Zusätzlich sind schulische Fremdsprachen bereits ab der Primarschule präsent.<sup>10</sup>

### *Mundart und Standardsprache*

Neben der Mehrsprachigkeit prägt die Deutschschweiz auch eine mediale Diglossie: Geschrieben und gelesen wird «das Schweizer Standarddeutsch<sup>11</sup> als Standardsprache» (Sieber, 2013), das als sogenanntes «Schriftdeutsch» auch medial und in Bildungseinrichtungen gegenwärtig ist. Daneben existiert «eine Vielfalt von unterschiedlich kleinräumigen, regionalen Sprachvarietäten der Deutschschweiz» (Sieber, 2013), die vor allem im mündlichen Sprachgebrauch (vgl. ebd., S. 118), aber auch in formellen Situationen genutzt werden. Sie vermitteln das Gefühl von regionaler und nationaler Zugehörigkeit durch Sprache und sind im Gegensatz zu manchen Dialekten in Deutschland gesellschaftlich angesehen (vgl. ebd., S. 119).

In der Deutschschweiz wird Deutsch als Schulsprache im «Zyklus 1» in der Schule gesprochen. Das Verhältnis der beiden Varietäten Mundart und Standardsprache zueinander ist dabei überkantonale und kantonale unterschiedlich stark festgelegt. In der überkantonalen Vorlage des «Lehrplan 21» ist vom Beherrschen der Mundart und Standardsprache als allgemeinem Ziel die Rede, was auch noch bei den Teilkompetenzzielen «Sprechen» und «Hören» erwähnt wird. Beim «Lesen» und «Schreiben» wird stillschweigend davon ausgegangen, dass dies in der Standardsprache geschieht (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016b). Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bedeutet dies, dass sie zwei Varietäten parallel erwerben (vgl. Schlatter, 2023, S. 25): zum einen das Standarddeutsche in (vielen) formellen Unterrichtssituationen und zum anderen die Mundart durch die Interaktion mit ihren Peers, die Mundart sprechen. Dadurch nimmt die Komplexität der Sprachlernsituation zu, weshalb bei diesen Kindern häufiger und länger

---

10 Schulisches Fremdsprachenlernen beginnt zumeist in der 3. Klasse der Primarstufe mit Englisch oder Französisch (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016b, S. 21).

11 Das Schweizer Standarddeutsch ist nach Sieber (2013, S. 126f.) eine Varietät der deutschen Standardsprache, die in jüngster Zeit kodifiziert wurde. Sie weist in Aussprache und Wortschatz einige Abweichungen von der in Deutschland gesprochenen Standardsprache auf.

anhaltend Mischphänomene zwischen den beiden Varietäten zu beobachten sind als bei Kindern, die Deutsch als Erstsprache lernen (ebd., S. 26).

Die Frage, welche Unterrichtssprache im Kindergarten mit welchem Nutzen für den Schriftspracherwerb gewählt werden sollte, ist seit 2011 in den Hintergrund der wissenschaftlichen Debatte gerückt. Befürworter:innen des Standarddeutschen warben für den Gebrauch von Standarddeutsch und Mundart mit dem Argument, dass dadurch die spätere Schriftkompetenz gerade bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gefördert werde. Die Gegenseite argumentierte für den ausschließlichen, da identitätsstiftenden Gebrauch von Mundart im Kindergarten. Volksabstimmungen in verschiedenen Kantonen führten zu kantonal unterschiedlichen Regelungen: Während im Kanton Zürich im Kindergarten grundsätzlich Mundart gesprochen werden soll (vgl. sda, 2011), sind die Lehrpersonen im Kanton Thurgau dazu angehalten, neben Mundart im Unterricht vermehrt Standarddeutsch zu sprechen, das sie ab der zweiten Klasse der Primarstufe als Unterrichtssprache verwenden müssen (vgl. Amt für Volksschule Thurgau, 2021a).

#### *Unterstützungsangebote für migrationsbedingt mehrsprachige Kinder*

Für migrationsbedingt mehrsprachige Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, erstellen Schulgemeinden Angebote anhand kantonalen Empfehlungen und Richtlinien, wenn bei ihnen Unterstützungsbedarf festgestellt wird. Im Kanton Thurgau gibt es beispielsweise in einzelnen Schulgemeinden Einführungsklassen für Kinder, die neu in die Schweiz gekommen sind und Deutsch lernen, in anderen Kantonen werden zusätzliche Lektionen Deutsch als Zweitsprache (DaZ) unterrichtet. Der DaZ-Unterricht findet i.d.R. auf Standarddeutsch statt (vgl. Schlatter 2023, S. 25). Im Kindergarten wird Sprachförderung vor allem in den Alltag integriert (vgl. Amt für Volksschule Thurgau, 2024a).

Grundsätzlich hat die Relevanz von Sprach- und Literalitätsförderkonzepten zugenommen, die auf Standarddeutsch stattfinden und im Regelunterricht sowohl Kinder mit und ohne Deutsch als Zweitsprache berücksichtigen wie z.B. im Kanton Zürich das Programm «QUIMS» (Qualität in multikulturellen Schulen) (Kanton Zürich Bildungsdirektion Volksschulamt, 2024).

HSK-Unterricht (Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur) organisieren u.a. Konsulate der Herkunftsländer, an dem Kinder freiwillig teilnehmen können, die häufig gesprochene Migrationssprachen sprechen (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen

Erziehungsdirektoren (EDK), 2024a). Dies wird von der Regelschule organisatorisch unterstützt.

Zum Kontext für das Thema Erstlesen und -schreiben gehören nicht nur die Charakteristika des Schweizer Bildungssystems, sondern auch die Vorgaben durch Lehrplan und Schulsystem, die nun aufgezeigt werden. Danach werden nicht nur aktuelle didaktische Ansätze und ihre Umsetzung in Lehrmitteln vorgestellt, sondern auch bisherige Erkenntnisse aus der Forschung zu ihrer Wirksamkeit sowie offene Fragen.

## **2. Aktuelle didaktische Ansätze zum Schriftspracherwerb**

Die Vermittlung der Schrift beginnt mit dem Anfang des «Zyklus 1» bereits im Kindergarten bzw. den ersten Jahren der Basisstufe, was in der Primarschule bzw. den späteren Jahren der Basisstufe fortgeführt wird. Unterrichtet wird durch die Kindergarten- bzw. Primarlehrperson, die gleichzeitig Klassenlehrperson ist.

### *Lernphasen in Bezug zum Schulsystem*

Laut Lehrplan sind im Bereich Lesen folgende ersten Kompetenzen zu erlernen: das Erkennen von Piktogrammen und einzelnen Buchstaben, das Finden von Zugängen zu (Bilder-)Büchern sowie das Zuordnen von Lauten zu Buchstaben, das Zusammensetzen von Buchstaben zu Silben und Wörtern und das langsame Lesen von kurzen Sätzen (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016a, S. 8). Ende der 2. Klasse werden folgende Mindestanforderungen an die Lesekompetenzen erwartet:

«Die Schülerinnen und Schüler [...]

erkennen vertraute Wörter auf einen Blick (Sichtwortschatz).

können kurze Texte, deren Thema vertraut ist, laut oder still lesen» (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016a, S. 8)

Eine über diesen Grundanspruch hinausgehende Kompetenz ist das Erkennen häufiger Morpheme gegen Ende des «Zyklus 1» bzw. am Anfang des «Zyklus 2» (vgl. ebd., S. 8). Im Bereich des Schreibens sollen Kinder ihre Feinmotorik entwickeln, Grundbewegungen des Schreibens ausführen, Buchstaben schreiben und Wörter lautgetreu verschriften können (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016a, S. 14).

Für das Schreiben besteht Ende der 2. Klasse folgender Grundanspruch:

«Die Schülerinnen und Schüler [...]

können das ganze Alphabet einer unverbundenen Schrift sowie die Ziffern mit optimalen Abläufen geläufig schreiben.

können alle Laute und Lautverbindungen heraushören und in lautgetreuer (nicht unbedingt orthografisch korrekter) Schreibung entsprechenden Buchstaben zuordnen.

können vertraute Wörter, Wendungen und Satzmuster in alltäglichen, bekannten Schreibsituationen verwenden und ihren produktiven Wortschatz aktivieren (z.B. kurzer Brief, Briefformeln).»  
(Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016a, S. 14)

Zu den weiterreichenden Kompetenzen im «Zyklus 1», die auch im «Zyklus 2» behandelt werden können, gehört das Schreiben mit Tastatur sowie das Bedienen einfacher Textverarbeitungsprogramme (vgl. ebd., S. 14).

#### *Gleichzeitiger Erwerb von Lesen/Schreiben und Rechtschreibung/Textproduktion*

Grundsätzlich erfolgt der Aufbau der Lese- und Schreibkompetenzen im «Zyklus 1» miteinander verbunden, die laut Lehrplan auch gleich gewichtet sind. Allerdings kann es im Anfangsunterricht je nach Methode kleinere Unterschiede in der Schwerpunktsetzung geben (s. Abschnitt 2.1).

Im «Zyklus 1» wird vor allem Wert auf lautgetreues, nicht unbedingt orthografisch korrektes Schreiben gelegt. Als Grundanspruch wird zudem Ende der 2. Klasse festgesetzt, dass Kinder unter Anleitung bei der Textüberarbeitung u.a. Wortgrenzen sichtbar machen und einfache Großschreibungsregeln (Nomen, Satzanfänge) beherrschen. Dabei werden erste Rechtschreibregeln (ie-Regel, sp-/st-Regel und e-/ä-Schreibung) eingeführt, die im «Zyklus 2» vertieft und erweitert werden (Doppelkonsonantenregel, ck-/tz-Regel, Wortstammregel) (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016a, S. 21ff.).

Beim Lesen liegt der Fokus im «Zyklus 1» auf dem Gewinnen der Erkenntnis, dass eine Beziehung zwischen Buchstaben und Lauten besteht, deren Verbindung es herzustellen gilt. Daneben wird am Vergrößern der Leseeinheiten von Buchstaben zu Silben und ganzen Wörtern gearbeitet, damit anschließend Sätze und erste kurze Texte erlesen werden können. Ebenso wird der Aufbau eines Sichtwortschatzes und das schnelle Erkennen von häufig vorkommenden Morphemen trainiert (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016a, S. 6).

## *Vorgaben zur Handschrift*

Der «Lehrplan 21» lässt offen, in welcher Schriftform geschrieben wird. Allerdings rät die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz seit 2014 zur sogenannten Deutschschweizer Basisschrift aufgrund empirischer Befunde (vgl. Hurschler Lichtsteiner et al., 2008). Die Buchstaben werden zunächst unverbunden gelernt und später nur aus der Schreibbewegung heraus miteinander verbunden (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2024). Das Ersetzen der traditionellen verbundenen Handschrift in der Primarschule durch die teilverbundene Basisschrift löste eine öffentliche Debatte aus, die jedoch inzwischen einer weitestgehenden Akzeptanz der Basisschrift gewichen ist (vgl. Schneebeli, 2016).

### **2.1 Methoden des Schriftspracherwerbs in der Deutschschweiz**

Der «Lehrplan 21» schreibt keine spezifischen Methoden für den Schriftspracherwerb vor (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016a, S. 21). So sind kantonal und z.T. überkantonale Lehrmittel zugelassen, die nach verschiedenen Methoden arbeiten. Letztendlich treffen die Schulen die Lehrmittelauswahl.<sup>12</sup> Exemplarisch werden die im Kanton Thurgau eingesetzten Lehrmittel betrachtet, die nach folgenden Konzeptionen arbeiten<sup>13</sup>: nach a) Sprechbewegungsbildern, b) Spracherfahrung, c) silbenanalytischem Ansatz und d) Lesen durch Schreiben.

---

12 Im Kanton Thurgau werden wahl-obligatorische Lehrmittel für den Deutschunterricht vorgegeben, was bedeutet, dass nicht zwingend mit einem Lehrmittel gearbeitet werden muss, jedoch ist eines aus der Liste zu wählen, sollte mit einem Lehrmittel unterrichtsleitend gearbeitet werden. Als wahl-obligatorisch gelten ab Schuljahr 2024/2025 für den Deutschunterricht in der ersten Klasse die Lehrmittel «Deutsch 1» (LMVZ), «Die Sprachstarken 1» (Klett & Balmer), «Sprachwelt 1» (Schulverlag Plus) und «Leseschlau» (Lehrmittelverlag Solothurn) (vgl. Amt für Volksschule Thurgau, 2024b).

13 Nach Berichten von Lehrpersonen werden z.T. auch in anderen Kantonen oder in Deutschland gebräuchliche Lehrmittel im Thurgau eingekauft; allerdings liegen uns keine Informationen zu deren Verbreitung vor.

### *Lesen und schreiben lernen mit Sprechbewegungsbildern*

Den Ansatz mit Sprechbewegungsbildern entwickelte Ursula Rickli.<sup>14</sup> Dieser wird derzeit im Thurgau häufig eingesetzt (s. Abschnitt 2.2). Seit 1973 verwendete Rickli in ihrem Erstleseunterricht Sprechbewegungsbilder, seit 1996 gibt es Lehrwerke dazu. Die Sprechbewegungsbilder wurden von der Sprechtherapeutin Grete Mottier entwickelt, um Menschen nach einem Schlaganfall wieder das Sprechen beizubringen. Für jeden Laut wurde ein Gesicht mit entsprechender Mundstellung gezeichnet, z.T. auch Zungenstellung und Darstellung des Luftstroms. Die durch die Sprechbewegungsbilder dargestellten Laute schaffen phonologische Bewusstheit: Zunächst wird im Lehrgang geübt, die abgebildeten Laute zu sprechen, bevor den Bildkärtchen Buchstaben zugeordnet werden.<sup>15</sup> Anschließend werden Buchstaben gelesen und geschrieben (vgl. Rickli, 2010a, S. 6ff.), später auch Wörter und Texte, die die Lehrperson zu einer Art Fibel aus Kopiervorlagen zusammenstellen kann. Bei dieser Methode sind der synthetische und der analytische Ansatz gleich gewichtet, da Laute bzw. Buchstaben sowohl zu Wörtern zusammengesetzt als auch Wörter in Laute bzw. Buchstaben zerlegt werden.

### *Der Spracherfahrungsansatz*

Ebenfalls häufig wird im Thurgau dieses Konzept verwendet (s. Abschnitt 2.2), das sich auf die Grundidee des Language Experience Approach aus den 60er-Jahren aus dem angloamerikanischen Raum stützt (vgl. Scheerer-Neumann, 2020, S. 88). Aufgrund der unterschiedlichen Vorerfahrungen von Kindern mit dem Erwerb der Schriftsprache bis zum Eintritt in die 1. Klasse und der damit zusammenhängenden Heterogenität der Klasse wird einem individualisierten Unterricht ein hoher Stellenwert beigemessen. Der Ansatz rückt die Funktion von Schrift in den didaktischen Mittelpunkt, sodass Kinder schon früh eigene Wörter, Sätze und Texte produzieren und damit das Schreiben als Sprachhandlungskompetenz erleben sollen (vgl. Scheerer-Neumann, 2020, S. 88ff.).

---

14 Für ein Gespräch zu den Hintergründen des Lehrmittels danken wir Frau Rickli herzlich.

15 Eine direkte Zuordnung von einzelnen Buchstaben zu gesprochenen Lauten verhilft zur Erkenntnis, dass in alphabetischen Schriftsystemen zumeist ein Schriftzeichen einen Laut repräsentiert. Bei der deutschen Schrift handelt es sich allerdings um keine reine Lautschrift (vgl. z.B. Scheerer-Neumann, 2020). So stellt das Lesen und Schreiben mit den Lautbildern eine Vereinfachung dar, von welcher sich die Schulkinder im nächsten Lern- und Entwicklungsschritt wieder lösen müssen.

Allerdings wird in den Lehrmitteln, die im Thurgau für den Deutschunterricht empfohlen werden, keine radikale Form des Spracherfahrungsansatzes umgesetzt. Stattdessen findet neben dem freien Lesen und Schreiben ein fibelartiger Aufbau der Laut-Buchstaben-Zuordnung statt, indem die Schreibabläufe der Buchstaben eingeführt und geübt werden. Dabei wird einfaches Wortmaterial erlesen oder lautorientiert verschriftet. Dies dient gleichzeitig dazu, den Einsatz der Anlauttabelle beim Schreiben von freien Texten zu trainieren (vgl. Brinkmann, Jurt Betschart & Hurscheler Lichtsteiner, 2022, S. 44ff.). Als analytisch-synthetisch lässt sich auch dieser Zugang wie der zuvor beschriebene Ansatz mit Sprechbewegungsbildern einordnen.

### *Der silbenanalytische Ansatz*

Am silbenanalytischen Ansatz orientieren sich zwei der neu entwickelten Lehrwerke, die im Kanton Thurgau für den Deutschunterricht empfohlen werden (s. Abschnitt 2.2). Da diese Lehrmittel erst seit wenigen Jahren auf dem Markt sind, ist noch nicht abzuschätzen, wie häufig diese Methode verwendet wird.<sup>16</sup> Anders als bei den vorherigen Ansätzen rückt hier die Struktur des geschriebenen Wortes in den Vordergrund. Die Auseinandersetzung mit der Silbe und die Arbeit an Wortbaumustern soll den Schulkindern von Anfang an die orthografischen Besonderheiten der geschriebenen Sprache näherbringen (vgl. Scheerer-Neumann, 2020).

### *Lesen durch Schreiben*

Der im Thurgau eher noch vereinzelt verwendete Ansatz veröffentlichte Jürgen Reichen erstmals 1982. Dabei erarbeiten sich Kinder mittels einer Anlauttabelle eigenständig den Buchstaben-Laut-Bezug, um möglichst lautgetreu Buchstaben zu Wörtern zusammensetzen. Durch den Verschriftungsprozess lernen die Kinder beiläufig lesen (vgl. Reichen & Wiemer, 2014).<sup>17</sup> Anstelle einer vorgefertigten Fibel steht ein Heft mit den

---

<sup>16</sup> Das Lehrmittel «Deutsch 1» (LMVZ) ist seit 2022 erhältlich und die «Sprachwelt 1» (Schulverlag Plus) bereits seit 2021.

<sup>17</sup> Das entsprechende Lehrwerk «Lara und ihre Freunde» (Reichen & Wiemer, 2014) ist im Lehrmittelshop des Kantons Thurgau nicht mehr erhältlich, weshalb im Kapitel 2.3. zu Lehrmitteln nicht mehr darauf eingegangen wird.

Schreibprodukten der Kinder, weshalb sich der Ansatz als «analytisch-synthetisch, aber eigenaktiv» bezeichnen lässt (Bartnitzky, 2016, S. 23).

Die methodische Umsetzung der unterschiedlichen didaktischen Ansätze im Erstlese- und Schreibunterricht der Deutschschweiz wird im folgenden Kapitel ausgeführt und mit Beispielen aus den Lehrmitteln illustriert.

## 2.2 Kontrastive Beschreibung der Lehrmittel

Der folgende Abschnitt zeigt Materialien zum Ansatz *Lesenlernen mit Sprechbewegungsbildern* und zieht einen Vergleich mit dem *Spracherfahrungsansatz* sowie mit dem *silbenanalytischen Ansatz*. Die Lehrmittel zu allen drei Ansätzen sind für den Einsatz in der ersten Klasse der Primarstufe vorgesehen, die Schulkinder sind zu diesem Zeitpunkt im Durchschnitt 6 Jahre alt.<sup>18</sup>

### *Lesen und schreiben lernen mit Sprechbewegungsbildern*

Beim Lehrmittel «Leseschlau» wird in den ersten sechs oder sieben Wochen der ersten Klasse nicht mit Buchstaben, sondern mit den Sprechlauten „gelesen“ und „geschrieben“. Zunächst werden alle 20 Sprechbewegungsbilder<sup>19</sup> des Lehrgangs im Verlauf des ersten Unterrichtsquartals eingeführt, von denen jedes für einen Laut steht (vgl. Rickli, 2010a, S. 13). Dabei ahmen die Kinder die Sprechbewegungsbilder auch mithilfe von Spiegeln nach. Gemeinsam mit der gesamten Klasse üben sie sich im genauen Hören und der deutlichen Aussprache deutscher Sprechlaute (vgl. ebd., S. 66ff.), was auch Kindern mit Deutsch als

---

18 Im Schriffterwerb sind Gelegenheiten zu Differenzierung und Individualisierung konzeptionell in allen vorgestellten Methoden möglich und in allen erhältlichen Lehrwerken thematisiert (vgl. exemplarisch Brinkmann et al., 2022, S. 26ff.).

19 Die 20 Sprechbewegungsbilder des Lehrmittels bilden die Laute der deutschen Sprache nur unvollständig und in vereinfachender Art und Weise ab: Dabei wird für die Grapheme A, E, I, O, U, F, M, S, L, R, B, N, D, H, P, T, SCH, W, G und K jeweils ein Phonem festgelegt und mit dem Sprechbewegungsbild visualisiert. Allerdings wird nicht zwischen Lang- und Kurzvokalen unterschieden und manche Laute bleiben ausgeklammert. Zwar mag diese Vereinfachung gerechtfertigt sein, um Schulkindern in der ersten Klasse der Primarstufe das Lautprinzip zu vermitteln. Schon nach einigen Wochen wird im Unterricht dann aber auf die Ebene der Buchstaben gewechselt. Werden Buchstaben, die für das Verschriften benötigt werden, zuvor nicht über die Sprechbewegungsbilder erarbeitet (z.B. Umlaute), müssen diese im Laufe des Leselernprozesses als Buchstaben eingeführt werden (vgl. Rickli, 2010a, S.11).

Zweitsprache zugutekommen soll.

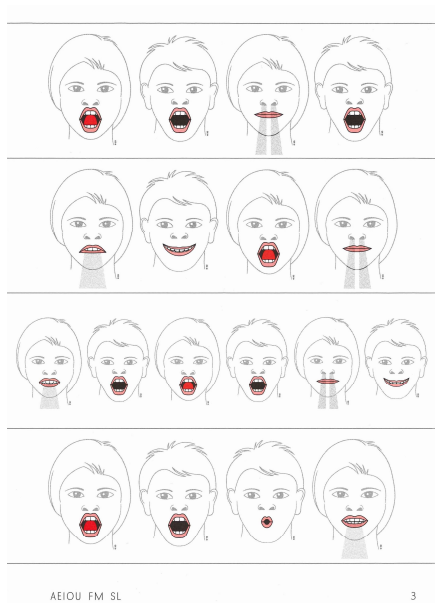


Abbildung 1: Leseschlau, Lesekarten (Rickli, 2010c, S. 3)

Parallel zur Einführung einzelner Sprechbewegungsbilder werden auf den Lesekarten kurze Wörter erlesen (z.B. LAMA, FILM, SALAMI, LAUS, s. Abb. 1), welche den Kindern bereits von Bildern bekannt sind. Es ist darauf zu achten, dass die Laute zu Wörtern verschliffen werden (vgl. ebd., S. 70).<sup>20</sup> Die Lehrperson erzählt kurze Geschichten, bei denen einzelne aus Sprechbewegungsbildern zusammengesetzte Wörter schon von den Kindern gelesen oder mit Lauttafeln selbst gelegt werden (vgl. ebd., S. 73f.). Begleitet werden diese Aktivitäten für die ganze Klasse von differenzierenden Übungen zu den Lautbildern in Partner- und Einzelarbeit sowie als Werkstatt (vgl. ebd., S. 73ff.) oder mit der «Leseschlau-App» (Lehrmittelverlag Solothurn, 2018).

Nach der Festigung aller auf den Bewegungsbildern dargestellten Laute werden den Sprechbewegungsbildern in einer zweiten Phase (Groß-)Buchstaben zugeordnet (vgl. ebd., S. 104ff.). Die Kinder schreiben erste Großbuchstaben und üben nun die Laut-Buchstaben-Zuordnung, indem sie Wörter mit dem Setzkasten legen und mit dem ersten Verschriften im z.T. individualisierenden «Schreibatelier» beginnen. Hier werden u.a. Grundbewegungsformen und Buchstaben nach Vorlage überschrieben, Buchstaben geübt und je nach Entwicklungsstand zu Wörtern (s. bspw. Abb. 2), Sätzen oder Texten zusammengesetzt (vgl. ebd., S. 27ff.).

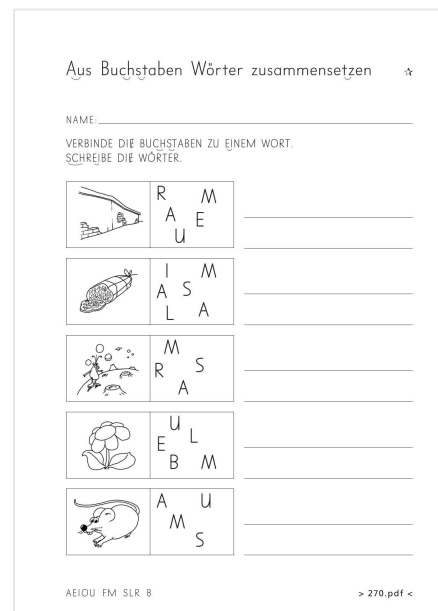


Abbildung 2: Leseschlau, Kopiervorlagen, Wörter zusammensetzen

<sup>20</sup> Eine besondere Herausforderung stellt für die Schulkinder die Wortherstellung dann dar, wenn Wörter Plosive enthalten, weil das Verschleifen dort erschwert wird.

Parallel dazu lernen die Kinder etwa zwei Monate nach Beginn des Lehrgangs die



Abbildung 3: Leseschlau, Anlauttabelle (Rickli, 2022)

«Anlauttabelle» (vgl. ebd., S. 112) (s. Abb. 3)

kennen. Sie kombiniert Sprechbewegungsbilder sowohl mit Tierdarstellungen, wobei jeweils der erste Laut des Tierworts das

Sprechbewegungsbild darstellt, als auch mit der Darstellung der entsprechenden Groß- und Kleinbuchstaben. Auf der Rückseite der Tabelle befinden sich die Buchstaben mit

Tierdarstellungen ohne dazugehörige

Sprechbewegungsbilder. Die Kinder werden

angeleitet, mit der Tabelle nach Lauten und Buchstaben zu suchen, um erste Wörter, Sätze oder kleine Texte zu schreiben. Nach weiteren

Übungsphasen, die weitgehend synthetisch Buchstaben im Lesen und Schreiben

zusammensetzen (vgl. ebd., S. 120ff.), werden

erste Lesetexte erarbeitet (vgl. ebd., S. 180ff.); im «Schreibatelier» werden Groß- und Kleinbuchstaben differenziert (vgl. ebd., S. 29).

### Spracherfahrungsansatz

«Die Sprachstarken 1» verfolgen einen analytisch-synthetischen Zugang zur Laut-Buchstaben-Beziehung. Diesem Lehrwerk liegt der Spracherfahrungsansatz zugrunde, der an der gesprochenen Sprache anknüpft. Dort steht die Funktion des Lesens und Schreibens im Zentrum, indem den Schulkindern individuelle Zugänge zur Schrift ermöglicht werden (vgl. Brinkmann & Brügelmann, 2021, S. 56f). In den ersten fünf Wochen der ersten Klasse wird an den entsprechenden Kompetenzen der vier Arbeitshefte «Buchstaben», «Hören und Sprechen», «Schrift» und «Schreiben» gearbeitet, wobei die Übungen je nach Entwicklungsstand der Schulkinder variieren können. Da sich die Übungstypen ähneln, gestatten sie nach einer Einführung selbstständiges Arbeiten. Groß- und Kleinbuchstaben werden immer gemeinsam und sukzessive eingeführt.



Abbildung 4: Die Sprachstarken 1, Buchstabenheft; Buchstabe A (Brinkmann, 2022a, S. 6f) © Klett und Balmer AG, Baar 2022



Abbildung 5: Die Sprachstarken 1, Arbeitsheft Schrift, Buchstabe A (Jurt & Hurscheler, 2022, S. 3) © Klett und Balmer AG, Baar 2022

Im «Buchstaben»-Heft (Brinkmann, 2022a) sind sie alphabetisch geordnet und können von der Lehrperson in beliebiger Reihenfolge eingeführt werden (s. Abb. 4). Danach trainieren die Schulkinder den korrekten Schreibablauf im Arbeitsheft «Schrift» (Jurt & Hurscheler, 2022) (s. Abb. 5).

Mithilfe der «Anlauttabelle» (s. Abb. 6) schreiben die Schulkinder ab der fünften Schulwoche erste Wörter in ihr Arbeitsheft «Schreiben» (Brinkmann, 2022d)

Im zweiten Quartal schreiben die Schulkinder nach der Einführung des Arbeitshefts «Lesen» (Brinkmann, 2022c) dort zunächst Wörter in Großbuchstaben, später auch in Kleinbuchstaben, danach lesen sie kurze Sätze und gegen Ende der ersten Klasse erste kleine

Texte. Der hohe Grad an Differenzierungsmöglichkeiten erlaubt eine Förderung der Schüler:innen nach ihrem individuellen Entwicklungsstand. Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrperson diesen laufend beobachtet und Schulkinder mit höherem Unterstützungsbedarf gezielt begleitet.

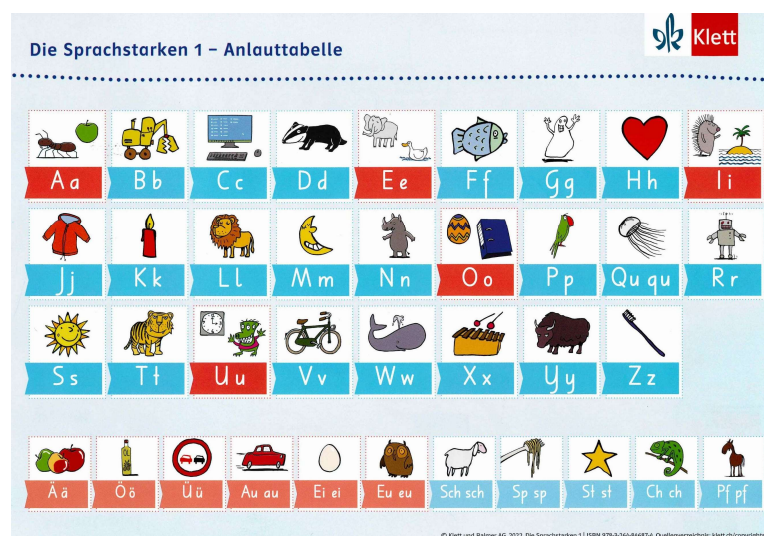


Abbildung 6: Die Sprachstarken 1, Anlauttabelle (Brinkmann, 2022b) © Klett und Balmer AG, Baar 2022

## Der silbenanalytische Ansatz

Ähnlich wie «Die Sprachstarken 1» umfasst auch «Sprachwelt 1» drei Arbeitshefte für den Erwerb der Grundkompetenzen («Buchstaben», «Lesen» und «Schreiben» (Grandjean et al.,

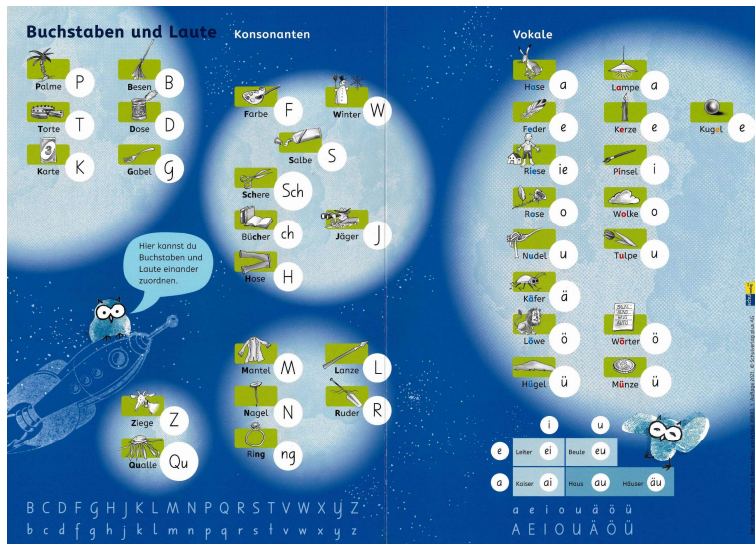


Abbildung 7: Sprachwelt 1, Forschungsbogen Schrift (Grandjean et al. 2021d)

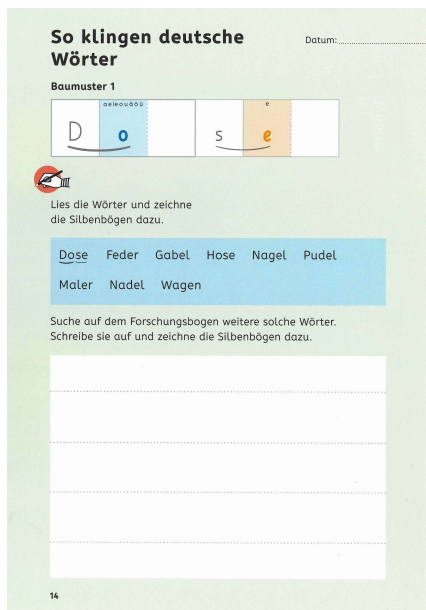
2021a-c). Sie sind für den Unterricht der ersten beiden Schuljahre in der Primarstufe ausgelegt, beinhalten also von Anfang an anspruchsvollere Aufgaben, welche auch bereits in der ersten Klasse zur Förderung leistungsstarker Schüler:innen eingesetzt werden können. Statt einer «Anlauttabelle» erhalten die

Kinder den «Forschungsbogen Schrift» (s. Abb. 7), der einen explorierenden Zugang zu den Besonderheiten der Schriftsprache bietet.

Auch in diesem Lehrwerk führt die Lehrperson die Groß- und Kleinbuchstaben jeweils gemeinsam, sukzessive und in frei festlegbarer Reihenfolge ein. Die Arbeitshefte «Lesen» und «Schreiben» sind analog zueinander aufgebaut: Die Schüler:innen trainieren das Lesen und Schreiben zuerst mit Übungen zu Lauten und Buchstaben, danach folgen Silben, Wörter, Sätze und Texte. Damit werden die Verarbeitungseinheiten zunehmend komplexer. Ab dem zweiten Quartal setzen sich die Schulkinder im Arbeitsheft «Sprache erforschen 2» (Grandjean et al. 2021d) mit der sprachlichen Einheit der Silbe auseinander und erforschen



Abbildung 8: Sprachwelt 1, Arbeitsheft Schreiben, Anlaute aufschreiben (Grandjean et al., 2021c, S.14)



die Baumuster trochäischer Wörter. Wie in der Abbildung 9 ersichtlich, werden die Wörter dabei im Silbenmodell eingetragen. Schon früh ermöglicht diese Vorgehensweise die analytische Begegnung mit orthografischen Mustern wie beispielsweise der Doppelkonsonantenschreibung.<sup>21</sup>

Abbildung 9: Sprachwelt 1, Arbeitsheft Sprache erforschen, Wortbaumuster (Grandjean et al., 2021d, S.14)

### 3. Empirische Studien<sup>22</sup> zum Erstlesen und -schreiben

Charakteristisch für viele Deutschschweizer Forschungsprojekte zum Schriftspracherwerb ist deren Verankerung v.a. an Pädagogischen Hochschulen, sodass Forschende häufig zugleich in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen tätig sind oder sich mit dem Erstellen von Lehrmitteln beschäftigen. Zum Lesen und Schreiben sind zahlreiche wegweisende Arbeiten am Zentrum Lesen, Medien, Schrift der Fachhochschule Nordwestschweiz entstanden. Der Fokus lag dabei zumeist weniger auf dem Erstlesen und -schreiben als vielmehr auf dem Kompetenzaufbau sowie auf der Lese- und Schreibförderung und -motivation im Verlauf der Schuljahre (siehe den folgenden Absatz). Aber auch an anderen Hochschulen wurden innovative Projekte durchgeführt, sodass von einer plurizentrischen Forschungslandschaft gesprochen werden kann.

21 Das Lehrmittel «Sprachwelt» orientiert sich am silbenanalytischen Ansatz, in dem die Silbe als Verarbeitungseinheit einen zentralen Stellenwert einnimmt. Die Arbeit an den Wortbaumustern ist ebenso zentral wie die Auseinandersetzung mit Lauten und Buchstaben, weshalb der Ansatz nicht als «silbenanalytisch» im Sinne von Christa Röber verstanden werden kann, bei welchem die Kinder Grapheme nie isoliert lesen (vgl. Scheerer-Neumann, 2020, S. 133).

22 Für eine Studie zur Basisschrift s. Abschnitt 2.2.

Aktuelle Forschung zum Schriftspracherwerb wird z.B. in der Online-Zeitschrift „Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis“ ([www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch)) präsentiert sowie auf Tagungen des Forums Deutschdidaktik (FDD). Kennzeichnend für die Deutschschweizer Forschung ist ein enger Austausch mit Diskursen aus anderen deutschsprachigen Ländern, aus weiteren Sprachregionen der Schweiz, aber auch aus dem angelsächsischen Raum.

### *Deutschschweizer Studien zum Erstlesen und -schreiben*

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden in diesem Abschnitt Studien zu folgenden Forschungsschwerpunkten erläutert, wobei sich einige von ihnen auch mit mehreren Aspekten befassen: lese- und schreibrelevante Fähigkeiten im Kindergartenalter; Wortschatz, Bildungssprache und Orthografie; Erstlesen und -schreiben unter Berücksichtigung von Diglossie, Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache; zu einer Erstlesemethode sowie zu digitaler Unterstützung.

Die Bedeutung von lese- und schreibrelevanten Fähigkeiten im Kindergartenalter erforscht beispielsweise das Team um Isler und Hefti, indem es der Frage der «Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten» nachgeht, z.B. inwiefern das Erzählen als Vorläuferfähigkeit den Schrifterwerb begünstigt. Gleichzeitig zeigen sie, wie sich das Lehrpersonenhandeln durch videobasierte Weiterbildungen zu Fähigkeiten u.a. des Erzählens und Argumentierens wirksam verbessern lässt (Isler et al. 2024). «Zur Bedeutung früher Schriftverwendung für den Orthographieerwerb» forschten Löffler und von Albedyll (2021). Im «Projekt Sprachförderung im Kindergartenalltag in Dialekt und Standard unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit – SpriKiDS» kommen sie zum Ergebnis, dass Kinder, die bereits im Kindergarten schrifterwerbsbezogene Aktivitäten (im Deutschen) zeigen, auch am Ende des ersten Schuljahrs bessere Fähigkeiten haben als Kindergartenkinder ohne jegliche Schriftnutzung.

Dem Erwerb von Bildungssprache als Voraussetzung für erfolgreiches Lesen und Schreiben gehen z.B. Juska-Bacher und Beckert (2015) bei Kindern am Schulanfang nach. Anhand von Sprachdaten von Erstklässlerinnen und Erstklässlern identifizieren sie vier Typen bildungssprachlicher Kompetenzen, für die sie differenzierte Förderperspektiven formulieren (Juska-Bacher & Beckert, 2015). Anknüpfend an diese Arbeit vertiefen neuere Studien des

Forschungsteams von Juska-Bacher Einflussfaktoren auf das Lesenlernen in Klasse 1: «Die Bedeutung von phonologischer Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit<sup>23</sup> und Wortschatz» erweisen sich danach als zentral für das Lesenlernen (Juska-Bacher et al., 2021, S. 11f.). Sie wirken sich auf das Lesenlernen in Klasse 1 aus, zugleich betonen die Forschenden die Bedeutung des Wortschatzes für das Lesen. Auch in der Studie «Lesen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache» erweist sich der «Wortschatz als limitierende[r] Faktor» (Röthlisberger et al., 2021) für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, da sie dadurch schlechter im Lesen abschneiden als Kinder mit Deutsch als Erstsprache.

In der Videostudie «Alltagsgespräche als Bildungschancen auf der Unterstufe» (AllBi-U) untersucht das Team um Isler und Hefti seit 2025 den kommunikativen Alltag in ersten und zweiten Primarklassen. Im Fokus der Videosequenzanalysen stehen Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Kindern, die auf ihre Potenziale für die Förderung mündlicher Textfähigkeiten geprüft werden (wie Berichten, Erklären, Erzählen oder Argumentieren).<sup>24</sup> Das Thema Mehrsprachigkeit ist seit längerer Zeit Gegenstand der Forschung wie z.B. bei der Bestandsaufnahme zu Schreibförderung an Schulen mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Kinder (sog. «QUIMS-Schulen», vgl. Abschnitt 1.2.) (vgl. Sturm, Schneider & Philipp, 2013). Daraus werden Empfehlungen für die Förderung basaler Schreibfähigkeiten und Schreibstrategien abgeleitet sowie für die Schreibmotivation und das Verankern des Schreibens als soziale Praxis.

Ritzau (2019) untersucht in einer Fallstudie das «mehrsprachige Schreiben vor und während der Schuleingangsphase» bei zwei Schweizerdeutsch und Dänisch sprechenden Kindern in ihren beiden Sprachen. Durch den Blick auf den sprachenübergreifenden Schrifterwerb erweitert sie einsprachige Modelle des Schrifterwerbs. Zettl erforscht im Rahmen einer ethnografischen Längsschnittstudie (2023-laufend) Praktiken der Differenzierung im Erstlese- und Schreibunterricht des «Zyklus 1» in einer Schulklasse, die von Mehrsprachigkeit

---

23 «Benennungsgeschwindigkeit» bedeutet, wie schnell eine Person auf die Wortbedeutung nach Ansicht eines entsprechenden Bildes, Symbols etc. zugreifen kann, um das entsprechende Wort zu artikulieren (vgl. Juska-Bacher et al., 2021, S. 11f.).

24 Aktuelle Informationen zum Projekt finden sich auf der Homepage <https://phtg.ch/forschung/projekte> (Abrufdatum: 25.4.2025).

und als heterogen wahrgenommenen Deutschkenntnissen geprägt ist. Erste Befunde zeigen, wie sich die differenzierende Adressierung von Kindern entlang verschiedener Schwierigkeitsniveaus von Aufgaben im Laufe der Zeit verändert. Damit wird die Einstufung von Lernenden als förderbedürftig immer wieder neu ausgehandelt.

Auch die Auswirkungen von Diglossie (Mundart und Standardsprache) auf das Erstlesen und -schreiben sind erforscht, indem ein Vergleich der Erstlese- und Schreibkompetenzen zwischen Kindern, die im Kindergarten nur Mundart hörten, mit Kindern gezogen wurde, die entweder Mundart und Standardsprache oder ausschließlich der Standardsprache begegneten (Weiner-Bühler, 2023). Danach besitzen Deutschschweizer Kinder, die bis zum Ende des Kindergartens ausschließlich Mundart gesprochen haben, über höhere Vorläuferfertigkeiten für den Lese- und Schreiberwerb als solche, die zusätzlich Kontakt zur Standardsprache hatten. Allerdings wirkt sich dieser Vorsprung erstaunlicherweise nicht positiv auf die Lese- und Rechtschreibfertigkeit am Ende der ersten Klasse aus. Unabhängig davon, ob die Kinder Kontakt mit der Mundart oder Standardsprache hatten, sind ihre Lese- und Rechtschreibkompetenzen am Ende der ersten Klasse vergleichbar.

Was die Wirksamkeit verschiedener Methoden des Erstlesens und -schreibens betrifft, erforschten Isler und Leemann (2008) u.a. den Zusammenhang zwischen den Textkompetenzen, lese- und schreibbezogenen Motivation von Kindern vom Kindergarten bis zum Ende der 3. Klasse mit den Erstleselehrmitteln. Dabei waren keinerlei Korrelationen zu den verwendeten Leselehrmitteln der 1. Klasse nachweisbar und damit keine Unterschiede zwischen dem analytisch-synthetischen Ansatz, demjenigen mit Sprechbewegungsbildern oder mit Lesen durch Schreiben (ebd., S. 281).

Es fehlen jedoch aktuelle Studien zu Methoden des Erstlesens und -schreibens in der Deutschschweiz. «Eine explorative Untersuchung zur Schriftaneignung in der 1. Klasse» (Greber & Vital, 2023) bildet hier die Ausnahme, weil sie der Frage nachgeht, wie Kinder mit der silbenanalytischen Methode Schreiben lernen. Demnach führt der Einsatz der silbenanalytischen Methode insgesamt zu vergleichbaren Schreibleistungen wie die Vermittlung durch andere Methoden, da sich der Verschriftungsprozess verlangsamt, wenn

die Schüler:innen die Silbenstruktur eines Wortes mitberücksichtigen. Zugleich lässt sich eine erste Sensibilisierung für orthografische Muster bei der ie-Schreibung beobachten.

Zur digitalen Förderung von Lesen und Schreiben wurde die Plattform «myMoment» für Kinder der 1.-5. Klasse entwickelt. Auch das Erstlesen und -schreiben wird dort berücksichtigt und analysiert. Kinder werden motiviert, eigene Texte zu veröffentlichen und zu kommentieren. Sie können dort Schreiben als kommunikative Praxis erleben und «multimodales schriftbasiertes Kommunizieren» einüben (vgl. Senn, 2017, S. 5). Das Projekt «myPad multimodal» erforscht die Praktiken beim Tabletgebrauch von Kindern in der Schuleingangsstufe. Untersucht wird, wie diese multimodalen Dokumente auch unter Einbezug von Schrift aufgebaut sind und welche mündlichen Kompetenzen die Schulkinder in den erforschten Settings aufweisen (vgl. Wiesner, 2016). Aufgrund der positiven Befunde zur komplexen Verwendung von Multimodalität und Mündlichkeit plädiert Wiesner für einen Einbezug von Multimodalität bereits in der Schuleingangsphase.

### *Desiderate*

Trotz zahlreicher Forschungsbemühungen bleiben wichtige Fragen derzeit noch empirisch ungeklärt, die nun dargelegt werden. Obwohl Isler und Leemann (2008) keinerlei Korrelationen zwischen den damals verwendeten Methoden der Erstleselehrgänge und den Lese- und Schreibkompetenzen am Ende der 3. Klasse ermittelten, sollten dazu umfassende (Meta-)Studien durchgeführt werden, in denen die Auswirkungen der unterschiedlichen aktuellen Ansätze in den Lehrmitteln auf den Schriftspracherwerb evaluiert werden. Insbesondere aktuelle Lehrmittel und -methoden gilt es zu untersuchen, gerade auch im Hinblick auf den Schrifterwerb in heterogenen Lerngruppen, etwa mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, in altersgemischten oder integrativen Klassen. Dazu, wie sich die Deutschschweizer Diglossie auf den Schriftspracherwerb und somit auch auf den Schrifterwerb auswirkt, besteht trotz erster Studien (z.B. Weiner-Bühler 2023) ebenfalls noch Forschungsbedarf (vgl. Juska-Bacher & Beckert, 2015, S. 34f.).

Generell sollten sich noch mehr Studien dem Zusammenhang zwischen Erstlesen und -schreiben und Bildungsungleichheit widmen. Laut der PISA-Studie 2018 (Konsortium PISA.ch, 2019, S. 21) gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der Leseleistung 15-Jähriger

mit und ohne Migrationshintergrund trotz Verbesserungen seit der ersten PISA-Studie. Zu überprüfen ist, inwiefern sich bereits im Erstlese- und Schreibunterricht unterschiedliche Praktiken zeigen, die auf Differenzkonstruktionen wie Migrationshintergrund, Gender oder Milieuzugehörigkeit zurückzuführen sind.

Grundsätzlich ist auch noch eine Forschungslücke zu den Überzeugungen von Lehrpersonen, ihrem Wissen und ihren Kompetenzen im Bereich Erstlesen und -schreiben zu schließen, was methodisch durch Unterrichtsbeobachtungen auf der Unterstufe zum pädagogischen Handeln umzusetzen ist. Um Fehlschlüsse bei der Förderung zu vermeiden, sollten die Einschätzungen von Lehrpersonen hinsichtlich der Erstlese- und Schreibkompetenz erforscht werden, insbesondere bei Kindern, denen ein Migrationshintergrund oder eine milieubedingte Benachteiligung zugeschrieben wird, was womöglich nicht mit der tatsächlichen Leistung übereinstimmt. Auch der Nutzen von digitalen Entwicklungen zur Unterstützung des Erstlese- und Schreibunterrichts ist noch zu ermitteln (z.B. KI für Lehrpersonen).

#### **4. Zusammenfassung und Ausblick**

Der Erstlese- und Schreibunterricht bewegt sich in der Deutschschweiz im Spannungsfeld zwischen Heterogenität bei den Bildungsstrukturen und den Kompetenzen der Schüler:innen und Homogenisierungstendenzen. Heterogenität besteht z.B. hinsichtlich der Zugänglichkeit frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote, der potenziell verschiedenen Schulstrukturen im «Zyklus 1» und bei der Wahl der Erstlesemethoden. All dies ist je nach (Schul-)gemeinde bzw. Schule unterschiedlich. Zudem sind die sprachlichen Voraussetzungen der Schulkinder als äußerst heterogen zu bezeichnen, da von ihnen etwa ein Viertel Migrationssprachen sprechen und sie die Diglossie (Mundart – Standarddeutsch) z.T. erst in Bildungsinstitutionen erwerben.

Bestrebungen zur Homogenisierung betreffen vor allem das Erstellen eines gemeinsamen Deutschschweizer Lehrplans für alle deutschsprachigen Kantone und Liechtenstein, in dem Grundansprüche für Lese- und Schreibkompetenzen festgelegt sind. Darüber hinaus trägt auch die strukturelle Einbettung der Kindergartenjahre in den «Zyklus 1» zur Homogenisierung bei sowie die gemeinsame Empfehlung der Kantone für die Basisschrift als Ausgangsschrift. Auch die überkantonale Verwendung von Lehrmitteln ist hierbei hilfreich.

Häufig in der Deutschschweiz eingesetzte Methoden zum Schriftspracherwerb sind derzeit ein auf Sprechbewegungsbildern basierender Lehrgang sowie ein analytisch-synthetisches Vorgehen. Eingang in die Klassenzimmer findet aktuell auch ein silbenzentrierter Ansatz durch neue Lehrmittel (Stand Juli 2025). Zwar untersucht eine vielfältige Forschungslandschaft zahlreiche Aspekte des Lesens und Schreibens, allerdings steht eine vergleichende Evaluation der drei dominanten Schrifterwerbsmethoden noch aus.

## Literatur

- Achermann, B., Buholzer, A., Däppen, S., Hubmann, F. & Sahli-Lozano, C. (2017). Länderbericht Schweiz. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/421/325>
- Amt für Volksschule Thurgau. (2021a). *Sprachenkonzept Volksschule Thurgau*. [https://av.tg.ch/public/upload/assets/8892/Sprachenkonzept\\_Volksschule\\_Thurgau\\_2021.pdf](https://av.tg.ch/public/upload/assets/8892/Sprachenkonzept_Volksschule_Thurgau_2021.pdf)
- Amt für Volksschule Thurgau. (2024a). *Deutsch als Zweitsprache (DaZ): Leitfaden zum DaZ-Unterricht und zur Integration von fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen. Für Schulbehörden, Schulleitungen, Lehrpersonen und DaZ-Lehrpersonen*. [https://av.tg.ch/public/upload/assets/8974/Leitfaden\\_Deutsch\\_als\\_Zweitsprache\\_2024.pdf?fp=7](https://av.tg.ch/public/upload/assets/8974/Leitfaden_Deutsch_als_Zweitsprache_2024.pdf?fp=7)
- Amt für Volksschule Thurgau. (2024b). *Lehrmittel und Lernmedien: Übersicht obligatorische und alternativ-obligatorische Lehrmittel ab Schuljahr 2024/2025*. [https://av.tg.ch/public/upload/assets/165063/2024-08\\_%C3%9Cbersicht\\_alternativ-obligatorische\\_Lehrmittel\\_TG\\_ab\\_Schuljahr\\_2024\\_2025.pdf?fp=1](https://av.tg.ch/public/upload/assets/165063/2024-08_%C3%9Cbersicht_alternativ-obligatorische_Lehrmittel_TG_ab_Schuljahr_2024_2025.pdf?fp=1)
- Bartnitzky, H. (2016). 500 Jahre Alphabetisierung: Auf der Suche nach sach- und zugleich kindgerechtem Schriftspracherwerb. *leseforum.ch*. [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/568/2016\\_2\\_Bartnitzky.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/568/2016_2_Bartnitzky.pdf)
- Bibliomedia Schweiz, Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM) & Schweizerische Eidgenossenschaft. (o. J.). *Buchstart*. <http://www.buchstart.ch>
- Brinkmann, E. (2022a). *Die Sprachstarken 1: Deutsch für die Primarschule. Arbeitsheft Buchstaben*. Klett & Balmer.
- Brinkmann, E. (2022b). *Die Sprachstarken 1: Deutsch für die Primarschule. Arbeitsheft Hören und Sprechen*. Klett & Balmer.
- Brinkmann, E. (2022c). *Die Sprachstarken 1: Deutsch für die Primarschule. Arbeitsheft Lesen*. Klett & Balmer.
- Brinkmann, E. (2022d). *Die Sprachstarken 1: Deutsch für die Primarschule. Arbeitsheft Schreiben*. Klett & Balmer.

- Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (2021). *Wie Kinder sprechen, lesen und schreiben lernen: Die Sprachstarken 1. Didaktikband*. Klett & Balmer.
- Brinkmann, E., Jurt Betschart, J. & Hurscheler Lichtsteiner, S. (2022). *Die Sprachstarken 1. Deutsch für die Primarschule. Begleitband*. Klett & Balmer.
- Bundesamt für Statistik. (2024). *Sprachen*.  
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/sprachen.html>
- Bundesamt für Statistik. (2025a). *Bevölkerungsentwicklung und natürliche Bevölkerungsbewegung im Jahr 2024: Provisorische Ergebnisse*.  
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/standentwicklung.gnpdetail.2025-0336.html>
- Bundesamt für Statistik. (2025b). *Obligatorische Schule*.  
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule.html>
- Burger, K., Neumann, S. & Brandenberger, K. (2017). *Studien zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz: Eine Bestandsaufnahme erstellt im Auftrag der Jacobs Foundation*. Universität de Fribourg, Université de Genève und Jacobs Foundation. [https://jacobsfoundation.org/wp-content/uploads/2017/07/JF\\_Whitepaper\\_FBBE\\_lang\\_deu.pdf](https://jacobsfoundation.org/wp-content/uploads/2017/07/JF_Whitepaper_FBBE_lang_deu.pdf)
- Departement für Erziehung und Kultur. (o.J.). *Bildungsstatistik Thurgau (Bista TG) 2024: Schüler/innen in der öffentlichen Volksschule— Erstsprachen*.  
<https://pub.bista.tg.ch/de/zahlen-und-fakten/sdl/schuelerinnen-in-der-oeffentlichen-volksschule/erstsprachen/>
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2014). *Lehrplan 21: Rahmeninformationen*. [https://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21\\_rahmeninformation\\_%202014-11-06.pdf](https://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_rahmeninformation_%202014-11-06.pdf)
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2016a). *Lehrplan 21. Deutsch: Kompetenzaufbau 1./2. Zyklus*. <https://v-ef.lehrplan.ch/>
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2016b). *Lehrplan 21: Fachbereich Sprachen. Zu den einleitenden Kapiteln*. <http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=b|1|0&la=yes>
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2024). *Die Deutscheschweizer Basisschrift*. <https://www.basisschrift.ch>
- Diez Grieser, M. T. & Dreifuss, C. (2015). *Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Angebots Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy: Begleitforschung durch das Marie Meierhofer Institut für das Kind 2013-2014* (S. 1-42). Marie-Meierhofer-Institut für das Kind im Auftrag des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien SIKJM. <https://edudoc.ch/record/123630>
- Grandjean, V. et al. (2021a). *Sprachwelt 1: Arbeitsheft Buchstaben*. Schulverlag plus.
- Grandjean, V. et al. (2021b). *Sprachwelt 1: Arbeitsheft Lesen*. Schulverlag plus.
- Grandjean, V. et al. (2021c). *Sprachwelt 1: Arbeitsheft Schreiben*. Schulverlag plus.

- Grandjean, V. et al. (2021d). *Sprachwelt 1: Arbeitsheft Sprache erforschen 2*. Schulverlag plus.
- Greber, L. & Vital, N. (2023). *Schreiben lernen mit der silbenanalytischen Methode (SAM): Eine explorative Untersuchung zur Schriftaneignung in der 1. Klasse*. Pädagogische Hochschule Zürich. <https://phzh.ch/ueber-die-phzh/themen-und-taetigkeiten/projekte/schreiben-lernen-mit-der-silbenanalytischen-methode/>
- Hurschler Lichtsteiner, S., Saxer Geiger, A. & Wicki, W. (2008). *Schreibmotorische Leistungen im frühen Primarschulalter in Abhängigkeit vom unterrichteten Schrifttyp* (Forschungsbericht Nr. 18) (S. 1-61). Pädagogische Hochschule Luzern. Schweizerischer Dokumentenserver Bildung. <https://edudoc.ch/record/31251>
- Isler, D., Hefti, C., Schönberger, J. & Sticca, F. (2024). Alltagsgespräche als Erwerbskontexte mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten: Eine randomisierte kontrollierte Interventionsstudie zur Professionalisierung von Lehrpersonen der Schuleingangsstufe. *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 57, 27–57.
- Isler, D., Hefti, C., Kirchhofer, K. & Dinkelmann, I. (2018). Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern. *leseforum.ch*. <https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/618/2018-1-isler-et-al.pdf>
- Isler, D., Hefti, C., Kirchhofer, K., Künzli, S. & Rohde, S. (2019). *Projekt «Frühe Sprachförderung entwickeln in Spielgruppen der Kantone Bern, Thurgau und Zürich»: Evaluationsbericht*. Pädagogische Hochschule Thurgau. [https://kjf.tg.ch/public/upload/assets/83655/FSE\\_Evaluationsbericht\\_1908122.pdf?p=1](https://kjf.tg.ch/public/upload/assets/83655/FSE_Evaluationsbericht_1908122.pdf?p=1)
- Isler, D., Kirchhofer, K., Hefti, C., Simoni, H. & Frei, D. (2017). *Fachkonzept „Frühe Sprachbildung“: Im Auftrag der Bildungsdirektion Kanton Zürich erarbeitet von der Pädagogischen Hochschule Thurgau in Zusammenarbeit mit dem Marie Meierhofer Institut für das Kind*. Bildungsdirektion Kanton Zürich. <https://www.datocms-assets.com/4985/1556868404-fachkonzeptfruehesprachbildungde.pdf>
- Isler, D. & Künzli, S. (2008). *Evaluation des Berichts „Schenk mir eine Geschichte - Family Literacy“ für Familien mit Migrationshintergrund* [Schlussbericht]. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Isler, D. & Leemann, R. J. (2008). Literalität – wirksame Lese- und Schreibförderung im Unterricht. In U. Moser & J. Hollenweger (Hrsg.), *Drei Jahre danach: Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der 3. Klasse* (S. 243-287). Sauerländer.
- Isler, D. (Hrsg.) (2024). *Frühe Sprachbildung in pädagogischen Einrichtungen: Am Beispiel mehrsprachiger Kinder in Deutschschweizer Spielgruppen*. Beltz Juventa.
- Jurt Betschart, J. & Hurschler Lichtensteiner, S. (2022). *Die Sprachstarken 1: Deutsch für die Primarschule. Arbeitsheft Schrift*. Klett & Balmer.
- Juska-Bacher, B. & Beckert, C. (2015). *Bildungssprache am Schulanfang: Theoretische Herausforderungen – empirische Erkenntnisse – Förderperspektiven*. Schneider Verlag Hohengehren.

- Juska-Bacher, B., Röthlisberger, M., Brugger & L., Zangger, Ch. (2021). Lesen im 1. Schuljahr: Die Bedeutung von phonologischer Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und Wortschatz. In S. Gailberger & Ch. Sappok (Hrsg.), *Weiterführende Grundlagenforschung in der empirischen Leseforschung und Lesedidaktik: Theorie – Empirie – Didaktik*. SLLD-B: Vol. 1 (S. 11–26). Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.46586/SLLD.189>
- Kanton Thurgau Bildungszentrum für Gesundheit und Soziales. (2024). *Vorschulische Sprachbildung*. <https://www.bfgs-tg.ch/weiterbildung/vorschulische-sprachbildung.html/14990>
- Kanton Zürich Bildungsdirektion Volksschulamt. (2024). *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)*. <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-unterricht/volksschule-schulinfo-unterrichtsentwicklung/quims.html>
- Konsortium PISA.ch. (2019). *PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. SBF/EDK und Konsortium PISA.ch. <https://www.pisa-schweiz.ch/pisa-2018/ergebnisse/>
- Künzli, S., & Isler, D. (2023). Das gesellschaftliche Feld der Spielgruppen in der Deutschschweiz. In D. Isler (Hrsg.), *Frühe Sprachbildung in pädagogischen Einrichtungen. Am Beispiel Deutschschweizer Spielgruppen* (S. 13–29). Beltz Juventa.
- Lehrmittelverlag Solothurn (2018). *Leseschlau-App*. <https://www.leseschlau-app.ch/>
- Löffler, C. & von Albedyhl, L. (2021). Zur Bedeutung früher Schriftverwendung für den Orthographieerwerb. *leseforum.ch*. [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/744/2021\\_3\\_de\\_loeffler\\_von\\_albedyhl.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/744/2021_3_de_loeffler_von_albedyhl.pdf)
- Lüdi, G. (2013). Mehrsprachigkeit. In *Historisches Lexikon der Schweiz. Online-Lexikon*. Abgerufen am 17. Dezember 2024 von <https://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D24596.php>
- Lüssi, P. (2024). *Überblick zur Situation der familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung in den Kantonen: Zuhanden der Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK)* [Konferenzbericht]. <https://ch-sodk.s3.eu-west-1.amazonaws.com/media/files/174ce923/a4bb/4835/93a4/04fecbb259dd/Ueberblick-zur-Situation-der-familien-und-schulergaen.pdf>
- Reichen, J. & Wiemer, Y. (2014). *Lara und ihre Freunde: Lehrerkommentar. Kopiervorlagen*. cola.
- Rickli, U. (2010a). *Leseschlau: Lesen lernen mit Sprechbewegungsbildern. Handbuch*. Lehrmittelverlag Solothurn.
- Rickli, U. (2010b). *Leseschlau: Lesen lernen mit Sprechbewegungsbildern. Phase 1 und 2. Kopiervorlagen Band A*. Lehrmittelverlag Solothurn.
- Rickli, U. (2010c). *Leseschlau: Lesenlernen mit Sprechbewegungsbildern. Lauttafeln, Lesekarten*. Lehrmittelverlag Solothurn
- Rickli, U. (2022). *Leseschlau. Lesenlernen mit Sprechbewegungsbildern. Anlauttabelle*. Lehrmittelverlag Solothurn.

- Ritzau, U. (2019). Mehrsprachiges Schreiben vor und während der Schuleingangsphase: Eine Fallstudie. *leseforum.ch*. [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/674/2019\\_2\\_de\\_ritzau.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/674/2019_2_de_ritzau.pdf)
- Röthlisberger, M., Schneider, H. & Juska-Bacher, B. (2021). Lesen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Wortschatz als limitierender Faktor. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 259–374.
- Scheerer-Neumann, G. (2020). *Schreiben lernen nach Gehör? Freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an*. Kallmeyer & Klett.
- Schlatter, K. (2023). «Schweizerdeutsch redet man paar Sachen komisch.»: DaZ lernen und unterrichten in der diglossischen Deutschschweiz. In S. Hauser & A. Schiesser (Hrsg.), *Standarddeutsch und Dialekt in der Schule* (S. 23–46). hep.
- Schneebeli, D. (2016, 16. Januar). Die Schnüerlischrift ist am Ende. *Tagesanzeiger*. <https://www.tagesanzeiger.ch/zuerich/region/die-schnueerlischrift-ist-am-ende/story/13925047>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2014). *Obligatorische Schule: Schuleintritt und erste Jahre: Zusammenstellung von Studien, Projekten und Instrumenten in den Kantonen zur Flexibilisierung und Individualisierung sowie zur Sprachförderung und Sozialisation/Integration*. [https://edudoc.ch/record/111988/files/schuleintritt\\_d.pdf](https://edudoc.ch/record/111988/files/schuleintritt_d.pdf)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2024a). *Bildungssystem Schweiz*. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2024b). *Lehrerin/Lehrer für die Primarstufe (einschliesslich Kindergarten oder Eingangsstufe)*. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung/lehrberufe/primarlehrer-in-werden>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2024c). *Obligatorische Schule/ Primarstufe*. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/obligatorium/primarstufe>
- Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM). (2024a). *Handout zur Jubiläumsveranstaltung 15 Jahre Buchstart in der Schweiz vom 5. September 2023*. <https://www.bibliomedia.ch/de/wp-content/uploads/sites/2/15-jahre-buchstart-schweiz-050923-1.pdf>
- Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM). (2024b). *Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy*. <https://sikjm.ch/lesen-foerdern/projekte/schmeg/>
- sda. (2011, 15. Mai). Grundsätzlich Mundart in Zürcher Kindergärten. *Neue Zürcher Zeitung*. [https://www.nzz.ch/ja\\_zu\\_mundart\\_im\\_kindergarten\\_zeichnet\\_sich\\_ab-1.10585213](https://www.nzz.ch/ja_zu_mundart_im_kindergarten_zeichnet_sich_ab-1.10585213)
- Senn, F. (2017). myMoment und youType – digitale Schreibplattformen für Schüler und Schülerinnen. *leseforum.ch*. [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/600/2017\\_1\\_Senn.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/600/2017_1_Senn.pdf)
- Sieber, P. (2013). Probleme und Chancen der Diglossie: Einstellungen zu Mundarten und Standarddeutsch in der Deutschschweiz. In B. Eriksson, M. Luginbühl & N. Tuor (Hrsg.), *Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf* (S. 106–136). hep.

- Sturm, A., Schneider, H. & Philipp, M. (2013). *Schreibförderung an QUIIMS -Schulen: Grundlagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms*. Pädagogische Fachhochschule Nordwestschweiz. [https://wiki.educt.ch/\\_media/quims/fokusa/expertise-sf-quims-schulen.pdf](https://wiki.educt.ch/_media/quims/fokusa/expertise-sf-quims-schulen.pdf)
- Weiner-Bühler, J.C. (2023). Herausforderungen beim frühen Lese-/Rechtschreiberwerb bei Deutschschweizer Kindern: Eine neuro- und entwicklungspsychologische Forschungsperspektive. In S. Hauser & A. Schiesser (Hrsg.), *Standarddeutsch und Dialekt in der Schule* (S. 47–81). hep.
- Wiesner, E. (2016). Multimodales Handeln im Unterricht. *leseforum.ch*. [https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/564/2016\\_1\\_Wiesner.pdf](https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/564/2016_1_Wiesner.pdf)
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2016). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz: Nationales Referenzdokument für Qualität in der frühen Kindheit*. Marie Meierhofer Institut im Auftrag von Schweizerische UNESCO-Kommission und Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz. [https://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/media/filer\\_public/eb/e4/ebe4a788-061e-44f9-aedf-f71e397d33bf/orientierungsrahmen\\_d\\_3\\_auftrag\\_160818\\_lowres.pdf](https://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/media/filer_public/eb/e4/ebe4a788-061e-44f9-aedf-f71e397d33bf/orientierungsrahmen_d_3_auftrag_160818_lowres.pdf)

### **Die Autorinnen**

Andrea Bühler und Evamaria Zettl sind Dozentinnen für Deutschdidaktik in den Studiengängen Primarstufe und Kindergarten-Unterstufe an der Pädagogischen Hochschule Thurgau (Schweiz).