



LITERALITÄT IN DER (DEUTSCH-) SCHWEIZ

Mai 2016

Länderreport

Lifelong
Learning
Programme

This project has been funded with support from the European Commission.

This publication reflects the views of its authors only, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained herein.



AutorInnen:

Esther Wiesner, Zentrum Lesen, PH FHNW (Projektleitung)

Linda Leutwiler, Zentrum Lesen, PH FHNW

Tim Sommer, Zentrum Lesen, PH FHNW

Unter Mitarbeit von (in alphabetischer Ordnung):

Claudia Fischer, imedias, PH FHNW

Eliane Gilg, ISEK, PH FHNW

Susanne Grassmann, Zentrum Lesen, PH FHNW

Dieter Isler, PH TG

Thomas Lindauer, Zentrum Lesen, PH FHNW

Muriel Peter, Zentrum Lesen, PH FHNW

Maik Philipp, PH ZH

Claudia Schmellentin, Professur Deutschdidaktik ISEK, PH FHNW

Christine Tresch, SIKJM

Mit Beratung von:

Thomas Lindauer, Zentrum Lesen, PH FHNW

Afra Sturm, Zentrum Lesen, PH FHNW

Andrea Bertschi-Kaufmann, PH FHNW

Koordination des ELINET-Projekts

Universität zu Köln

Prof. Dr. Christine Garbe

Institut für Deutsche Sprache und Literatur

Richard-Strauss-Str. 2

50931 Köln

christine.garbe@uni-koeln.de

Legende zum Aufbau des Reports

Kapitel 2 ist das Herzstück unseres Reports: Hier geht es um die Fragen der Organisation und der Zuständigkeit im Schweizer Bildungswesen.

Der Text kann verschieden ausführlich gelesen werden, denn er setzt sich aus unterschiedlichen Textbausteinen zusammen:

Einführende Leadtexte: blaue Schrift.

Kurze Überblickstexte: «Darum gehts», blaue Kästen.

Fazittexte: gelbe Kästen.

→ Wer sich also einen raschen Überblick verschaffen will, liest nur diese Textteile. Eine detailliertere Lektüre ergibt sich, wenn ausserdem folgende Textteile gelesen werden:

Kurze Fliesstexte: Standard.

Wichtige Kerntexte: grüne Kästen.

In jedem Kapitel finden sich darüberhinaus:

Zusatz- oder weiterführende Informationen: violette Kästen.

Weiterführende Links: türkis Kästen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
1.1	Der weitere Kontext: Europaprojekt Elinet	5
1.2	Der engere Kontext: Report zur Deutschschweiz	5
2	Politische und gesetzliche Rahmenbedingungen der Literalitätsförderung in der Schweiz	8
2.1	Organisationsprinzip «Subsidiarität»	8
2.2	Akteure und Akteurinnen im Bildungssystem Schweiz	9
2.2.1	Bundesebene	9
2.2.2	Zwischen Bund und Kantonen: Das HarmoS-Konkordat	10
2.2.3	Sprachregionale Ebene	12
2.2.4	Kantonale Ebene	12
	a Obligatorische Schule	13
	b Sekundarstufe II	14
	c Tertiärstufe	14
	d Weiterbildung	15
2.2.5	Weitere Akteure und Akteurinnen	15
3	Literalität	17
3.1	PISA-Befunde für die Schweiz	17
3.2	Schweizer Leistungsdaten im Europavergleich	18
4	Hochschulen	20
4.1	Forschungs- und Entwicklungsprojekte (F & E)	20
4.2	Literalität in der Ausbildung von Lehrpersonen	21
4.3	Literalität in der Weiterbildung von Lehrpersonen	23
4.4	Literalität in der Weiterbildung für die Frühe Bildung (vgl. auch Kapitel 6)	24
5	Harmonisierung der literalen Bildungsziele	26
5.1	Lehrplan 21	26
5.1.1	Der Lehrplan 21 als einer der drei sprachregionalen Lehrpläne	26
5.1.2	Literalitätsförderung im Lehrplan 21	27
5.2	Lehrmittel	29
5.2.1	Erstleselehrgänge	29
5.2.2	Sprachlehrmittel	30
5.2.3	Lesebücher und Lesetrainings	30
5.2.4	Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	31
5.3	Leistungstests und Lernstandserhebungen	32
5.3.1	Bildungsmonitoring	32
5.3.2	Sprachstandserhebung DaZ	33
5.3.3	Weitere Tests	33
6	Frühe Literalität	34

6.1	Entwicklungen der letzten zehn Jahren – Aktionismus nach PISA-Schock	35
6.2	Projekte der frühen sprachlichen und literalen Bildung	35
7	Literalitätsförderung parallel zur/mit der Schule	38
7.1	National bzw. weiträumig tätige Institutionen in der Literalitätsförderung und Bibliotheken	38
7.2	Verlage	39
7.3	Preise	40
7.4	Lesungen – Literale Animation mit Schwerpunkt «Lesen»	41
7.4.1	Nationale Projekte	41
7.4.2	Regionale Projekte	44
7.5	Literale Projekte mit Schwerpunkt «Schreiben»	45
7.5.1	Nationale Projekte	45
7.5.2	Regionale Projekte	46
8	Literalitätsförderung im Erwachsenenalter	47
8.1	Strukturen zur Prävention und Bekämpfung von Illettrismus	47
8.2	Institutionen im Bereich der Prävention und Bekämpfung von Illettrismus	48
8.3	Berufsfachschulen	49
9	Bibliografie	51
10	Verzeichnisse	55
10.1	Abbildungen	55
10.2	Kasten	55
10.3	Tabellen	56
11	Anhang	57

1 Einleitung

1.1 Der weitere Kontext: Europaprojekt Elinet

This report on the state of literacy in **the German part of Switzerland** is one of a series produced in 2015 and 2016 by ELINET, the European Literacy Policy Network. ELINET was founded in February 2014 and has 78 partner organisations in 28 European countries (for more information about the network and its activities see: www.eli-net.eu). ELINET aims to improve literacy policies in its members' countries in order to reduce the number of children, young people and adults with low literacy skills. One major tool to achieve this aim is to produce reliable, up-to-date and comprehensive reports on the state of literacy in each country where ELINET has one or more partners, and to provide guidance towards improving literacy policies in those countries. The reports are based (wherever possible) on available, internationally comparable performance data, as well as reliable national data provided (and translated) by our partners.

ELINET continues the work of the **European Union High Level Group of Experts on Literacy** (HLG) which was established by the European Commission in January 2011 and reported in September 2012¹. All 30 country reports produced by ELINET use a common theoretical framework which is described here: «**ELINET Country Reports – Frame of Reference**» (May 2015)

(http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Frame_of_Reference_28052015_website.pdf)

The **Short Country Reports** are organised around the three recommendations of the HLG report:

- Creating a literate environment
- Improving the quality of teaching
- Increasing participation, inclusion and equity.

Within its two-years funding period ELINET will complete 30 Short Country Reports which are based on the ELINET Country Reports «Frame of Reference» (published on the ELINET website) and on much longer internal work papers. Furthermore, we will publish a limited number of Comprehensive Country Reports covering all age groups. All reports will be published on the ELINET website (www.eli-net.eu) in the section «Research». They will be accompanied by a collection of good practice examples and the **European Framework of Good Practice in Raising Literacy Levels** to be found in the section «Good Practice».

1.2 Der engere Kontext: Report zur Deutschschweiz

Was heisst es heute, literal zu sein? Und was tut die Schweiz in diesem Feld? In welcher Form engagieren sich welche Institutionen für Literalitätsförderung? Der vorliegende Report ist im Zusammenhang mit dem europaweiten Literalitätsprojekt ELINET (European Literacy Policy Network) unter dem Lead des Zentrums Lesen, PH FHNW, entstanden und beleuchtet die spezifische Situation der Schweiz mit besonderem Fokus auf die deutsche Schweiz.

Darum gehts

Der vorliegende Literalitätsreport soll eine erste Übersicht über die AkteurInnen in der (Deutsch-)Schweiz schaffen, die in der Literalitätsförderung aktiv sind. Bezweckt wird eine Basis, auf der Literalitätsförderung künftig – nicht nur lokal – kohärent angegangen werden kann.

Schweizerische Besonderheiten:

¹ In the following, the final report of the EU High Level Group of Experts on Literacy is referenced as «HLG report». This report can be downloaded under the following link: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf

Das schweizerische Bildungswesen ist weder zentral gesteuert, noch liegt es in der Hand des Bundes. Vielmehr haben die Kantone oder aber die Gemeinden in wichtigen Bildungsangelegenheiten die Entscheidungshoheit.²

- Die Schweiz hat vier Landessprachen und ist in 26 Kantone unterteilt, wobei das Bildungswesen weitgehend kantonal geregelt ist.
- Das Bildungswesen in der Schweiz ist subsidiär organisiert: Der Bund wird da bündelnd und kantonal übergreifend tätig, wo andere AkteurInnen nicht bereits von sich aus aktiv sind.

→ Mehr dazu in Kapitel 2.

Diese Besonderheiten bringen es mit sich, dass ein Report wie der vorliegende immer lückenhaft bleiben muss. In dieser vorerst ersten Fassung bleibt er zudem ausschliesslich auf die Deutschschweiz bezogen.

Übersicht (vgl. auch Abbildung 1):

- Gleich zu Beginn, in Kapitel 2, wird das für die Schweiz grundlegende Prinzip der Subsidiarität erörtert. Es ist ausschlaggebend für die Zuständigkeiten in Sachen Bildung. Hier wird erklärt, wie die AkteurInnen in der Schweizer Bildungslandschaft allgemein und in der Literalitätsförderung im Speziellen organisiert sind.
- Was man heute unter Literalität versteht und wie man sie am besten fördert, beleuchtet Kapitel 3.
- Kapitel 4 widmet sich der Literalitätsförderung bzw. -vermittlung in der Institution Schule: Dargestellt wird, wie pädagogische Hochschulen und Universitäten Lehrpersonen aus- und weiterbilden sowie in welchen Gebieten Schweizer Hochschulen forschen und neue Konzepte für Unterricht entwickeln.
- Kapitel 5 gibt eine Übersicht über die Instrumente zur Umsetzung von Literalitätsförderung in der Schule. Es sind dies die Schweizer Lehrpläne (insbesondere der Lehrplan 21), die in der Deutschschweiz verwendeten Lehrmittel und das Bildungsmonitoring.
- Neben der Schule gibt es eine Vielzahl von Institutionen und Projekten, die sich der Literalitätsförderung ausserhalb der Schule widmen, nämlich der vorschulischen Literalitätsförderung (siehe Kapitel 6),
- dem Lesen und Schreiben in der Freizeit (siehe Kapitel 7) und
- der Literalitätsförderung im Erwachsenenalter (siehe Kapitel 8) und damit den Projekten, die am Übergang entweder gleich nach der Volksschule oder aber bei Erwachsenen ansetzen.

Jedes Kapitel endet mit einem Fazit, in dem die gesammelten Informationen im Hinblick auf künftig kohärent zu planende Aktivitäten in Sachen Literalität reflektiert werden.

² Eine Übersicht über die Schweizer Kantone und ihre Kürzel findet sich im Anhang, S. 57.

Literalitätsförderung: Andeutung eines Organigramms und Zuständigkeiten

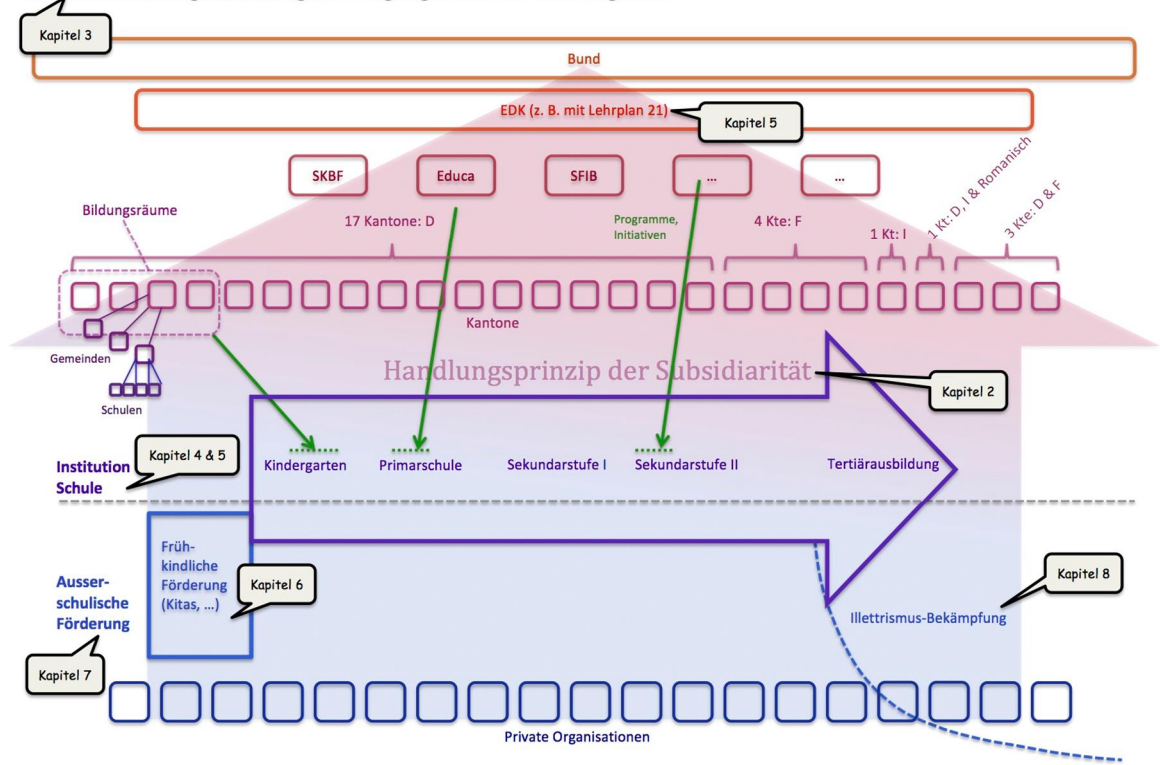


Abbildung 1: Grafische Übersicht über das Bildungswesen in der Schweiz und den vorliegenden Report

2 Politische und gesetzliche Rahmenbedingungen der Literalitätsförderung in der Schweiz

Aufgrund des Subsidiaritätsprinzips, des Föderalismus und der Mehrsprachigkeit sind die Zuständigkeiten der unterschiedlichen Akteure und Akteurinnen im schweizerischen Bildungssystem teilweise unübersichtlich. Nach einer kurzen Einführung werden die einzelnen Ebenen mit ihren AkteurInnen in den Blick genommen, wobei deren Interagieren erläutert wird. Einen schematischen Überblick bietet die Grafik in Abbildung 1.

Darum gehts

Die Schweiz ist subsidiär organisiert: Der Bund wird landesweit oder zumindest überregional tätig, wo weder die Kantone noch private Organisationen (bspw. Stiftungen) von sich aus aktiv sind.

Unter dem Stichwort «Harmonisierung» gibt es seit einigen Jahren das Bestreben, das schweizerische Bildungssystem zu vereinheitlichen – dies gelingt bisher erst teilweise.

Siehe z. B. den Lehrplan 21.

Sprachsituation der Schweiz

Mehrsprachigkeit. In der Schweiz werden vier Landesprachen gesprochen: Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch. Die Viersprachigkeit der Schweiz ist in der Bundesverfassung festgehalten.³

Diglossie. In der Deutschschweiz gibt es ein Nebeneinander von Mundart und Standarddeutsch. Je nach Situation (formell – informell), Gesprächsbeteiligten (DeutschschweizerInnen – Anderssprachige) und Kontext (Telefongespräch, Brief, E-Mail, WhatsApp, ...) wird sowohl schriftlich als auch mündlich entweder Mundart oder Standarddeutsch verwendet. Die Verwendung von Mundart oder Standarddeutsch sagt nichts über den sozialen Status eines Menschen aus.

Schweizer Standarddeutsch oder «Schweizerhochdeutsch» ist die nationale Varietät des Deutschen, die in der Schweiz als Standardsprache geschrieben und gesprochen wird. Schweizer Standarddeutsch ist Lehrgegenstand an Schulen und Unterrichtssprache. Es wird in schriftlicher Form in offiziellen Dokumenten, Zeitschriften und Zeitungen verwendet und ist kodifiziert (Variantenwörterbuch des Deutschen, Schweizer Schülerduden).

Plurizentrität der deutschen Sprache. Entsprechend zum Schweizer Standarddeutsch gibt es das österreichische Standarddeutsch und das deutschländische Standarddeutsch. Die drei nationalen Standardsprachen sind gleichwertig. Das Prinzip der national unterschiedlich ausgeprägten Standardsprachen nennt man Plurizentrität.⁴

Kasten 1: Sprachsituation der Schweiz

2.1 Organisationsprinzip «Subsidiarität»

Subsidiarität – leitendes Organisationsprinzip in der schweizerischen Bildungslandschaft

Gemäss dem Prinzip der Subsidiarität werden Aufgaben immer von der kleinstmöglichen politischen oder institutionellen Instanz wahrgenommen und nur der nächsthöheren überlassen, wenn die Aufgaben nicht in Eigenregie bewältigbar sind.

Kasten 2: Prinzip der Subsidiarität

In der föderalistisch organisierten und mehrsprachigen Schweiz kommt dem Sprachenlernen und der entsprechenden bildungspolitischen Koordination des Sprachunterrichts eine wesentliche Rolle zu. Sowohl die Sprachregelung als auch das Schulwesen unterliegen in der Schweiz dem Prinzip

³ Und zwar in Artikel 4. Zudem legt die Bundesverfassung (Art. 70) fest, dass der Austausch und die Verständigung zwischen den Sprachen zu fördern ist und sowohl Italienisch als auch Rätoromanisch spezielle Unterstützung erhalten.

⁴ Ammon (1995)

der Subsidiarität. Vor diesem Hintergrund ist das schweizerische Bildungssystem zu einem wesentlichen Teil Sache der einzelnen Kantone, wobei den Gemeinden in Verwaltungsfragen ein grosser Spielraum offen gelassen ist.

Die bildungs- und sprachpolitische Koordination ist neben diesen politischen Prämissen einem zeitlichen Wandel ausgesetzt: Die Frage nach dem Ziel, mit dem Sprachen gelernt werden, und welche Sprachkompetenzen die Lernenden erwerben sollen, passt sich gesellschaftlichen Entwicklungen und Erkenntnissen aus der Forschung (vgl. Kapitel 4.1) an.

«Sprachförderung im Wandel»

Bis zu den Harmonisierungsbestrebungen (vgl. Kapitel 2.2.) wurde im Sprachenunterricht in der Schweiz zuerst die Lokalsprache und später eine zweite Landessprache gelernt. Das Lernen dieser zweiten Sprachen erfolgte isoliert, allerdings mit demselben Ziel: beide Sprachen möglichst korrekt zu beherrschen⁵. Diesem Lernverständnis konnten die Kantone in den unterschiedlichen Sprachregionen der Schweiz in Eigenregie folgen.

Inzwischen hat allerdings ein Umdenken stattgefunden: Einerseits steht die Mehrheit der Kinder – auch aufgrund von Migration – in Kontakt mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen. Andererseits gilt heute als belegt, dass das Erlernen von unterschiedlichen Sprachen nicht isoliert, sondern vernetzt erfolgen soll.⁶ Das Lernverständnis hat sich unter diesen Prämissen zu einer kommunikativ-handlungsorientierten, mehrsprachigen Kompetenz verändert.

In den 1990er Jahren drängte sich vor diesem Hintergrund die Erarbeitung eines neuen schweizerischen Sprachenkonzepts auf. Ausserdem wurde Englisch als Wissenschafts- und Mediensprache bzw. als internationale Verkehrssprache immer bedeutender und sollte darum als weitere Fremdsprache schwerpunktmässig gelernt werden. Einige Kantone planten dies bereits für die Primarstufe. Die Kantone sahen sich aus diesen Gründen mit der Aufgabe konfrontiert, eine gesamtschweizerisch koordinierte Lösung zu erarbeiten⁷.

Weil eine landesweite Regelung aber nicht von den einzelnen Kantonen erarbeitet werden konnte, übernahm die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) gemäss dem Subsidiaritätsprinzip die Koordination des Sprachenunterrichts und erarbeitete ein einheitliches Sprachenkonzept.

Kasten 3: Sprachförderung im Wandel

2.2 Akteure und Akteurinnen im Bildungssystem Schweiz

2.2.1 Bundesebene

EDK

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) ist ein Bindeglied zwischen dem Bund und den Kantonen. Sie ist eine nationale politische Behörde, in der alle 26 kantonalen Erziehungsdirektoren und -direktorinnen⁸ vertreten sind (Beleg HP EDK). Die EDK hat verschiedene Instrumente zur Hand, um Lösungen für Bildungsfragen anzugehen, die im landesweiten Interesse stehen. Allerdings sind diese Instrumente für die Kantone

Kasten 4: EDK

⁵ Hutterli et al. (2012)

⁶ Hutterli et al. (2012)

⁷ EDK (2004)

⁸ Das Fürstentum Liechtenstein ist mit beratender Funktion ebenfalls Mitglied der EDK und kann Konkordate sowie Bestimmungen mit allen Rechten und Pflichten übernehmen.

nur verbindlich, wenn sie diesen jeweils zustimmen oder beitreten (vgl. Kasten 5: Das Instrumentarium der EDK)

Die **Bundesverfassung** gewährleistet, dass alle Kantone für einen ausreichenden Volksschulunterricht sorgen, der allen Kindern offensteht und an öffentlichen Schulen unentgeltlich ist (Art. 19). Ebenfalls auf Bundesebene hält

die Schweiz die offizielle Viersprachigkeit fest (Beleg BV, vgl. Kasten Sprachsituation in der Schweiz). Des Weiteren ist auf Bundesebene die Führung und Finanzierung der beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen angesiedelt.

Zusätzlich finanziert der Bund die kantonalen Hochschulen (Universitäten, Fachhochschulen, höhere Berufsbildung) mit. Für Bildungsfragen auf Bundesebene ist das **Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (= SBFI)** zuständig.

Die konkrete Ausgestaltung der Bildungs- und Sprachenpolitik obliegt allerdings den Kantonen. Aus diesem Grund können zwischen verschiedenen Kantonen unterschiedliche Schulsysteme bestehen. Aufgrund momentaner Trends (vgl. Kasten 3) sind gesamtschweizerische Harmonisierungsbestrebungen im Gang, die allerdings nicht von einzelnen Kantonen koordiniert werden können. Für die landesweite Koordination ist die EDK zuständig (vgl. Kasten 4, EDK).

«Das Instrumentarium der EDK»

Konkordate: Das verbindlichste Instrument der interkantonalen Bildungszusammenarbeit bilden die Konkordate mit rechtsverbindlichem Charakter. Allerdings entscheidet jeder Kanton über den Beitritt zu einem Konkordat und ist somit letzte Entscheidungsinstanz.

Empfehlungen: Die EDK kann Empfehlungen erlassen, die zur Förderung und Harmonisierung des Schulwesens beitragen sollen. Im Gegensatz zu den Konkordaten schaffen Empfehlungen keine auf dem Rechtsweg durchsetzbaren Verpflichtungen.

Erklärungen: In Form von Erklärungen nimmt die EDK Stellung zu bildungspolitischen Fragen.

Kasten 5: Das Instrumentarium der EDK

Welche Organisationen sind weiter auf Bundesebene tätig?

SKBF

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) verstärkt mit ihrer Dienstleistung die Bildungsforschung in der Schweiz. Dabei vernetzt sie Bildungspolitik, -spraxis, -verwaltung und -forschung. Nach dem Prinzip der Subsidiarität übernimmt sie dabei Aufgaben, die im Interesse der unterschiedlichen AkteureInnen im schweizerischen Bildungssystem liegen. Dazu gehören die Dokumentation von Forschungsleistungen und -ergebnissen der schweizerischen Bildungsforschung und die Information über schweizerische Bildungsforschungsprojekte sowie deren Analyse. Daneben veröffentlicht die SKBF alle vier Jahre in Zusammenarbeit mit der EDK den schweizerischen Bildungsbericht (letztmals 2014).

2.2.2 Zwischen Bund und Kantonen: Das HarmoS-Konkordat

SFIB

Die Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen (SFIB) hat die Aufgabe, die Integration der Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) in den Unterricht in allen Sprachregionen der Schweiz zu fördern. Ihren Sitz hat die SFIB in Bern, sie wird im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) unter der Leitung des Schweizerischen Medieninstituts für Bildung und

2006 entschied das Schweizer Stimmvolk, dass die obligatorische Schule in der Schweiz harmonisiert werden soll. Unter der Leitung der EDK (vgl. Kasten «EDK») wurden Dauer und Bildungsziele des Sprachenunterrichts im sogenannten HarmoS-Konkordat («Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule») festgelegt.⁹

Das «HarmoS-Konkordat» von 2007 und das Strategiepapier «Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule» von 2004 sind die wesentlichen Ankerpunkte eines vereinheitlichten Sprachenkonzepts der schweizerischen Bildungspolitik. Darin definieren die beigetretenen bzw. beitretenden Kantone die obligatorische Schule, indem sie die **Schulstrukturen** und die **Ziele des Unterrichts** vereinheitlichen sowie gemeinsame Steuerungsinstrumente entwickeln¹⁰ vgl. Kapitel 5, Harmonisierung der Bildungsziele).

Was die **Struktur** betrifft, so legt das Konkordat die Dauer der einzelnen Schulstufen fest (2 Jahre Vorschule [i. e. Kindergarten], 6 Primarstufe, 3 Sekundarstufe I) und vereinheitlicht damit die bis dahin von Kanton zu Kanton unterschiedliche Abfolge der Schulstufen.

Das HarmoS-Konkordat zielt ausserdem auf **die sprachregionale Harmonisierung der Lehrpläne und die Koordination der Lehrmittel** (vgl. Kapitel 5.1, Lehrplan 21). Was den Sprachenunterricht betrifft, so regelt das HarmoS-Konkordat die Anzahl und die Reihenfolge der Fremdsprachen, die während der obligatorischen Schulzeit gelernt werden sollen (vgl. Kasten 6) (Beleg SB 34A).

«Reihenfolge der Fremdsprachen nach HarmoS»

- o Eine erste Fremdsprache (eine Landessprache oder Englisch) wird ab dem fünften Bildungsjahr gelernt (mit acht Jahren).
- o Eine zweite Fremdsprache (eine Landessprache oder Englisch) wird ab dem siebten Bildungsjahr gelernt (mit zehn Jahren).
- o Eine dritte Fremdsprache (eine Landessprache) ist ab dem neunten Bildungsjahr fakultativ (mit zwölf Jahren).

Kasten 6: Reihenfolge der Fremdsprachen nach HarmoS

Mit den Vorgaben zu den Fremdsprachen konnte die EDK den Beginn des Fremdsprachenunterrichts vereinheitlichen. Für die Reihenfolge der zu lernenden Sprachen gelang dies jedoch nicht und der letztlich entsprechend dem Subsidiaritätsprinzip formulierte Kompromiss trägt der Selbstbestimmung der Kantone Rechnung. So resultierten zwei unterschiedliche Modelle:¹¹

1. Die Romandie, die zwei- und deutschsprachigen Kantone nahe der Sprachgrenze (BE, BL, BS, FR, SO und VS = «Passepartout»-Kantone) sowie die Kantone GR und TI berücksichtigen eine der Landessprachen als erste Fremdsprache.
2. Die restlichen deutschsprachigen Kantone beginnen mit Englisch und führen später Französisch als zweite Fremdsprache ein.

Mit dem Beitritt zum HarmoS-Konkordat verpflichten sich die Kantone zudem, die Entwicklung und Verankerung des **HSK-Unterrichts** (= Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur) zu fördern. Auf diese Weise können Kinder mit Migrationshintergrund ihre Erstsprache im schulischen Umfeld festigen und perfektionieren. Die Trägerschaft des HSK-Unterrichts sind Konsulat, Botschaft oder Elternvereine der einzelnen Herkunftsländer. Die HarmoS-Kantone stellen kostenlos Schulräume,

Kultur educa.ch geführt. Hauptaufgabe der SFIB ist die Umsetzung der vom Bundesrat und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) definierten Strategien und bestimmter Aufgaben, die in den Statuten der Schweizerischen Koordinationskonferenz ICT und Bildung (SKIB) festgelegt sind.

Educa

Das Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur educa.ch ist die nationale Anlaufstelle für Fragen rund um Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) in der Bildung.

Im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der EDK führt die educa.ch den Schweizerischen Bildungsserver (SBS). Ausserdem leitet sie die Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen (SFIB).

⁹ www.edk.ch/dyn/11659.php

¹⁰ EDK (2007)

¹¹ Die Kantone AR, GR, LU, NW, TG, UR und ZG sind dem Konkordat aus unterschiedlichen Gründen nicht beigetreten, bei den Kantonen AG, AI, OW und SZ ist der Beitritt noch offen (Stand 2016). Allerdings berücksichtigen alle genannten Kantone die im HarmoS-Konkordat festgelegte Reihenfolge der Fremdsprachen.

schulische Infrastruktur und Weiterbildungen für die Koordinatoren und Koordinatorinnen sowie für die HSK-Lehrpersonen zur Verfügung.

Auch die **Sonderpädagogik** wird von der EDK gemäss Subsidiaritätsprinzip teilweise übernommen, um die Kantone punktuell zu entlasten. Die EDK verabschiedete im Oktober 2007 ein Konkordat, in dem die fachliche, rechtliche und finanzielle Zuständigkeit der Kantone landesweit koordiniert wird¹². Seit 2008 ist die Sonderpädagogik jedoch rechtlich gesehen alleinige Aufgabe der Kantone: Die fachliche und finanzielle Zuständigkeit der Sonderschulung liegt also bei den Kantonen, obwohl sie von der EDK koordiniert wird. Aufgrund dieser neuen Aufgabenzuteilung ist jeder Kanton dazu verpflichtet, sein sonderpädagogisches Angebot und die Massnahmen in einem Sonderpädagogikkonzept zu definieren (u. a. Logopädie, Heilpädagogik, integrative Schulung).

MehrSFIB: sfib.educa.ch/de/über-sfib

Educa: www.educa.ch

2.2.3 Sprachregionale Ebene

Darum gehts

Die überkantonale Zusammenarbeit findet zwischen denjenigen Kantonen statt, die gemeinsame Interessen verfolgen, bspw. aus sprachlichen Gründen (etwa im Fall der Zusammenarbeit von französischsprachigen Kantonen) oder aufgrund der geografischen Nähe (als Bildungsräume).

Die verstärkten Kooperationen zwischen den Kantonen spielen sich nicht nur auf nationaler, sondern auch auf sprachregionaler Ebene ab¹³. Das betrifft insbesondere die Vereinbarungen zu den Bildungszielen und den Lehrplänen. Die französischsprachigen Kantone haben den gemeinsamen Lehrplan PER (Plan d'études romand) lanciert, während die 21 Kantone, in denen Deutsch gesprochen wird, den Lehrplan 21 entwickelten (vgl. Kapitel 5.1, Lehrplan 21). Entsprechend der Harmonisierung der Lehrpläne bestehen interkantonale Zusammenarbeiten in der Lehrmittelkoordination (z. B. Die Sprachstarken, Sprachland etc.; vgl. Kapitel 5.2) und der Leistungsmessungen (vgl. Kapitel 5.3).

Des Weiteren gibt es Bildungsräume, die aufgrund geografischer Nähe in Bildungsfragen kooperieren. Hervorzuheben sind vor diesem Hintergrund:

- der Bildungsraum Zentralschweiz (Kantone LU, UR, SZ, OW, NW und ZG), der Kooperationen bezüglich Lehrplänen, Unterrichtsentwicklung und Orientierungsarbeiten kennt, sowie
- der Bildungsraum Nordwestschweiz (AG, BL, BS und SO) mit der gemeinsam getragenen pädagogischen Hochschule und Kooperationen sowohl im Zusammenhang mit Lehrmitteln als auch bezüglich Leistungstests¹⁴.

Das Hauptinteresse dieser Bildungsräume ist eine gemeinsame Vertretung der jeweiligen Kantone im Harmonisierungsprozess des schweizerischen Bildungssystems.

Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht haben sich die Kantone zusammengeschlossen, die für Französisch als erste Fremdsprache entschieden haben («Passepartout»-Regionen, vgl. weiter oben, Kapitel 2.2.1). Sie koordinieren Lehrpläne, Lehrmittel, Beurteilungsinstrumente und Unterrichtsmethoden für den Fremdsprachenunterricht und begründen das mit der geografischen Nähe zum französischen Sprachgebiet.

2.2.4 Kantonale Ebene

Die innerkantonalen Zuständigkeiten für die Regelung, Finanzierung und Ausführung variieren je nach Bildungsstufe und Bildungseinrichtungen. Nachfolgend werden diese unterschiedlich organisierten Zuständigkeiten im Detail aufgezeigt.

¹² Hutterli et al. (2012)

¹³ SKBF (2014)

¹⁴ ebd.

Darum gehts

In Bildungsfragen obliegt die Verantwortung in den meisten Belangen den Kantonen. Allerdings arbeiten Bund, Kantone sowie weitere Institutionen aus der Arbeitswelt oder private Bildungsanbieter eng zusammen.

Die Bildungs- und Sprachenpolitik ist Sache der Kantone. Alle Kompetenzen, die aufgrund der gemeinsamen Harmonisierungsbestrebungen an die EDK abgetreten werden, müssen von jedem einzelnen Kanton anerkannt oder abgelehnt werden.

Das Subsidiaritätsprinzip im Bildungssystem der Schweiz findet bis in die untersten Ebenen Anwendung. Die unterschiedlichen Zuständigkeiten auf kantonaler Ebene werden auf Kanton, Gemeinden, Schulen und Unterricht aufgeteilt (vgl. Kasten 7).¹⁵

Wer ist wofür zuständig?

Kanton. Bildungspolitische Gesetze und Verordnungen, Lehrpläne, Ressourcen, Aufsicht

Gemeinden. Bildungspolitische Umsetzung und Organisation, strategische Führung von Schulen, Infrastruktur

Schulen. Operative Schulführung, Qualitäts- und Personalmanagement, Unterrichtsentwicklung, Elternmitwirkung

Unterricht.

- Lehrpersonen: Unterricht, Klassenführung, Beurteilung und Laufbahneempfehlung, Elternkontakte
- Schüler und Schülerinnen: Lernen und Kompetenzaufbau, Sozialverhalten und Persönlichkeitsentwicklung, Laufbahnentscheide

Kasten 7: Kantonale Bildungsebenen¹⁶.

In den letzten zwanzig Jahren hat die Steuerung der Volksschule in den meisten Kantonen eine Veränderung erfahren. Waren Steuerungsmechanismen früher eher input-orientiert (bspw. über Vorgaben zu Lehrmitteln, Lehrstoff und Finanzen), zeigt sich aktuell die Tendenz, den **Gemeinden und Einzelschulen** insbesondere output-orientiert mehr Gestaltungsspielraum zu gewähren und dabei gleichzeitig vermehrt auf die Qualität der Prozesse zu achten¹⁷.

Durchlässigkeit

Das schweizerische Bildungssystem zeichnet sich durch seine hohe Durchlässigkeit aus: Es gibt verschiedene Wege, um in eine Schule ein- bzw. überzutreten oder eine Ausbildung nachzuholen. Die Bundesverfassung schreibt die Durchlässigkeit vor und verpflichtet Bund und Kantone zu deren Koordination. Als Beispiel für die hohe Durchlässigkeit gilt die eidgenössische Berufsmaturität: Eine berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (ISCED 35) kann mit einer Berufsmaturität (ISCED 34) ergänzt werden. Die Berufsmaturität ermöglicht den prüfungsfreien Zugang zu einem Studium an der Fachhochschule (ISCED 6). Mit der Ergänzungsprüfung «Berufsmaturität – universitäre Hochschule» (Passerelle) ist auch der Übertritt an eine Schweizer Universität möglich.

Kasten 8: Durchlässigkeit im schweizerischen Bildungssystem

a Obligatorische Schule

Zuständig für die Regelung der obligatorischen Schule zeichnen sich die Kantone, wohingegen die Gemeinden die Träger der **Kindergärten** (ISCED 020)¹⁸ sowie der **Primar-** (ISCED 1) und **Sekundarstufe I** (ISCED 2) sind (vereinzelt sind es die Kantone). Das heisst: Sämtliche Unterrichtsinhalte für die Volksschule werden von den Kantonen vorgegeben und von den Gemeinden ausgeführt. Entsprechend geregelt sind auch ergänzende Schulangebote, bspw. der DaZ-Unterricht.

¹⁵ ebd.

¹⁶ Angelehnt an Fend, 2008

¹⁷ SKBF (2014)

¹⁸ ISCED steht für «International Standard Classification for Education» und wurde von der UNESCO entwickelt. Die Standardklassifikation für Bildung dient dazu, den internationalen Vergleich von Bildungsstufen zu ermöglichen.

b Sekundarstufe II

Für die **Berufsbildung** (ISCED 35) sind Bund, Kantone und die Organisationen der Arbeitswelt zuständig. Die drei Verbundpartner setzen sich gemeinsam für eine qualitativ hochstehende Berufsbildung ein. Sie streben ein arbeitsmarktorientiertes Angebot an Ausbildungsplätzen und Bildungsgängen an. Die Zuständigkeiten der Verbundpartner sind im Berufsbildungsgesetz und in der Berufsbildungsverordnung geregelt. In Finanzierungsfragen der Berufsbildung beschliessen die drei Verbundpartner gemeinsam.¹⁹

Die **gymnasialen Maturitäts- und Fachmittelschulen** (ISCED 34) unterliegen den Kantonen. Sie sind die Träger und übernehmen damit die Aufsicht und Finanzierung. Der Bund wiederum ist zuständig dafür, dass die gymnasiale Maturität gesamtschweizerisch anerkannt ist. Das bedeutet: Alle kantonalen gymnasialen Maturitäten berechtigen zu einer Aufnahme an den Schweizer Universitäten.

Abschlussquote Sekundarstufe II

Die Abschlussquote auf der Sekundarstufe II (ISCED 34 + 35) beträgt in der Schweiz 95.1% (Stand 2013).²⁰

Die nachobligatorische Ausbildung auf der Sekundarstufe II eröffnet den Zugang zur nächsten Bildungsstufe (Universität, Fachhochschule, höhere Berufsbildung) und gilt als Voraussetzung für den Eintritt in den Arbeitsmarkt. Die EDK definierte 2011 verschiedene Massnahmen, um die Abschlussquote zu erhöhen.²¹

Die meisten setzen an der Nahtstelle zwischen obligatorischer Schulzeit und Sekundarstufe II an:

- Vielfältige Brückenangebote der Kantone (10. Schuljahr, Berufsvorbereitungskurse etc.) www.berufsberatung.ch/dyn/1293.aspx
- Case Management Berufsbildung (CM BB) zur sozialen und beruflichen Integration von gefährdeten Jugendlichen²²
- Zweijährige berufliche Grundbildung mit Berufsattest (EBA) www.eba.berufsbildung.ch/dyn/2678.aspx
- Validierung von Bildungsleistungen aus informeller oder non-formeller Bildung www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01505/index.html?lang=de
- Lehrplan 21: Modul «Berufliche Orientierung»

Kasten 9: Abschlussquote Sekundarstufe II

c Tertiärstufe

Die **höhere Berufsbildung** und die berufsorientierte Weiterbildung (ISCED 6) sind Teil der Berufsbildung und liegen hauptsächlich in der Verantwortung der Unternehmen und der Einzelnen. Sie werden zu einem wesentlichen Teil privat finanziert.²³

Die **Hochschulen** (Fachhochschulen, pädagogische Hochschulen und Universitäten) (ISCED 6 + 7) sind den Kantonen zugewiesen.²⁴ Für die Qualitätssicherung in Form von Gesetzen und Vereinbarungen sind der Bund und die Kantone gemeinsam verantwortlich, nehmen dabei aber Rücksicht auf die weitgehende Autonomie der Hochschulen.

Eine zentrale Aufgabe der Kantone ist die **Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen**. Die EDK attestiert dabei der Lehrer- und Lehrerinnenbildung eine Schlüsselrolle im Hinblick auf die erfolgreiche und harmonisierte Neuausrichtung des Unterrichts²⁵. Die Lehrpersonenausbildung für die obligatorische Schule übernehmen die pädagogischen Hochschulen im Auftrag der jeweiligen

¹⁹ SBFI (2015)

²⁰ BFS (2015)

²¹ EDK (2011)

²² Egger et al. (2015)

²³ SBFI (2015)

²⁴ Der Bund betreibt jedoch die beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen (vgl. Kapitel 2.2.1).

²⁵ EDK (2004)

Kantone.²⁶ In der Ausbildung der Maturitätsschullehrpersonen wird die fachwissenschaftliche Ausbildung an den Universitäten absolviert (vgl. Kapitel 4.2).

In der Grundausbildung von Lehrpersonen (insbesondere in den Fremdsprachen) bestehen seit mehreren Jahren gesamtschweizerische Grundlagen- und Harmonisierungsarbeiten. Die EDK arbeitet dabei eng mit der COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der pädagogischen Hochschulen) zusammen²⁷.

d Weiterbildung

Der Bund legt die Grundsätze für die **berufliche Weiterbildung** fest (BV64a). Die berufsorientierte Weiterbildung wird überwiegend von Privatanbietern organisiert, Bund und Kantone handeln subsidiär. Trägerschaft, Finanzierung und Ausführung der Weiterbildungen sind kantonal unterschiedlich organisiert.²⁸

Das neue Bundesgesetz über die Weiterbildung tritt auf 1. Januar 2017 in Kraft. Damit wird dem lebenslangen Lernen Rechnung getragen, insbesondere auch in der Literalitätsförderung für Erwachsene: Das Weiterbildungsgesetz hat nämlich u. a. zum Ziel, Massnahmen zum Erwerb und Erhalt von **Grundkompetenzen Erwachsener** besser zu koordinieren und finanziell zu unterstützen (vgl. Kapitel 8).²⁹

Die **Weiterbildungen für Lehrpersonen** bieten die pädagogischen Hochschulen in direktem Auftrag der Kantone an. Die pädagogischen Hochschulen unterhalten dabei allerdings ein individuelles Weiterbildungsangebot, das sie aufgrund von Forschungserkenntnissen und Bedarfsanalysen erstellen (vgl. Kapitel 4). Eine weitere Vorgehensweise liegt darin, nicht Einzelschulen, sondern Kooperationen von Schulen weiterzubilden, wenn solche sich an die PH wenden: So haben beispielsweise im Kanton Zürich die Schulen mit ausgeprägt multikultureller Zusammensetzung einen gemeinsamen Förderbedarf erkannt und koordinieren die Weiterbildungen der Lehrpersonen gemeinsam, dies im Kontext des QUIMS-Projekts (= Qualität in multikulturellen Schulen; vgl. Kapitel 8).³⁰

Teilweise übernehmen die pädagogischen Hochschulen für sich alleine oder aber im Verbund mit Universitäten auch die Aus- und Weiterbildung von Spielgruppenleitenden bzw. von Fachpersonen Betreuung.

2.2.5 Weitere Akteure und Akteurinnen

Die EDK erachtet es als Grundsatz für die erfolgreiche Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts, dass politische, kulturelle und soziale Einrichtungen, die nicht direkt im schulischen Bereich tätig sind, in die Sprachförderung miteingebunden werden und gemäss den jeweiligen Kompetenzen mitwirken. Von Seiten der EDK wird dies insbesondere über die Arbeiten am PISA-Aktionsplan und über die Einbindung von «Dritten» geleistet.³¹ Mit «Dritten» sind vom Bund eingesetzte Organisationen gemeint, etwa das SKBF oder private Institutionen und Stiftungen wie etwa das SIKJM (vgl. Kapitel 7).

Entsprechend werden die Einrichtungen des **Frühbereichs** meist privat geführt, die öffentliche Hand hat keinen gesetzlichen Auftrag zum Betrieb von Kitas oder Spielgruppen. Die Subventionierung dieser Angebote ist vom politischen Willen jeder einzelnen Gemeinde abhängig.³²

²⁶ Im Kanton Genf ist die Universität dafür zuständig.

²⁷ Hutterli et al. (2012)

²⁸ www.edk.ch/dyn/24150.php

²⁹ SBFI (2016)

³⁰ www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html

³¹ EDK (2004)

³² In der Schweiz gab es am 1.1.2014 gemäss Bundesamt für Statistik 2352 Gemeinden.

Fazit

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird deutlich, dass Bildungsbestrebungen in der Schweiz vielfältig, in der Mehrheit jedoch nicht zentralisiert laufen, sondern von den Kantonen, den Gemeinden, den Schulen, extra ins Leben gerufenen Institutionen und privaten AkteurInnen getragen werden.

→ Entsprechend diesem Befund muss auch der vorliegende Report lückenhaft bleiben.

Die Koordination des schweizerischen Bildungswesens bewegt sich im Spannungsfeld zwischen zwei gegenläufigen Prinzipien, nämlich zwischen der Autonomie der einzelnen Kantone und den nationalen Harmonisierungsbestrebungen. Die Schweiz blickt auf eine lange föderalistische Tradition zurück, gleichzeitig nimmt durch die veränderten Lebensumstände (höhere Mobilität der Bevölkerung, ...) der Wunsch nach einem einheitlich organisierten Schulsystem zu. Innerhalb dieser beiden (divergierenden) Prinzipien müssen Bildungsfragen ausgehandelt werden – es überrascht also nicht, dass diese in der Schweiz immer wieder zu ausführlichen Diskussionen führen.

Bildungsbericht Schweiz

Alle vier Jahre erscheint der Bildungsbericht Schweiz. Darin finden sich detaillierte Informationen zum Schweizer Bildungssystem:

SKBF (Hrsg.) (2014): Bildungsbericht Schweiz 2104. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

http://skbf-sre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/bildungsbericht2014/bildungsbericht_2014.pdf

Subsidiarität

Für einen Kurzüberblick über das Thema Subsidiarität vgl. auch:

www.vimentis.ch/d/publikation/268/Bildungssystem+Schweiz.html

3 Literalität

3.1 PISA-Befunde für die Schweiz

PISA 2000–2012: Die wichtigsten Befunde zur Lesekompetenz von Jugendlichen

Die von der OECD in Auftrag gegebene Studie «Programme for International Student Assessment» erfasst im Drei-Jahres-Zyklus die Fähigkeiten von 15-Jährigen aus verschiedenen Staaten. In jedem Turnus stand eine Domäne im Vordergrund; in den Jahren 2000 und 2009 war es die Lesekompetenz. Darunter versteht man in der PISA-Studie die «Fähigkeit einer Person, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen».³³

Obwohl Schreiben genauso Teil von Literalität ist wie Lesen, wird es selten in Large-Scale-Untersuchungen berücksichtigt, da es aufwändig zu erheben und zu analysieren ist.

Kasten 10: PISA 2000–2012

Befunde

Einige der wichtigsten Befunde zu den PISA-Lesetests sind in Tabelle 1 zusammengestellt.

Leichte Verbesserung. Wie sich in der ersten Datenzeile zeigt, haben sich die Schweizer Jugendlichen im Lauf der Zeit in ihren Leistungen leicht verbessert (von 494 auf 509 Punkte). PISA hat die Ergebnisse der Tests in «Kompetenzstufen» übersetzt. Wer die Stufe II nicht erreicht, gehört zur Risikogruppe: Das Leseverstehen dieser Gruppe gilt als unzureichend, um an weiteren Bildungsangeboten teilhaben zu können. Auf Stufe II muss man Informationen finden und lokale Verbindungen ziehen können.³⁴ Das sind basale Lesefähigkeiten. Sie gelten als Grundlage für ein umfassenderes Textverstehen.

Die Risikogruppe (= Stufe I) hat sich verkleinert: Sie ist von einem Fünftel im Jahr 2000 auf einen Siebtel im Jahr 2012 zurückgegangen. Vergleichsweise stabil ist mit einem guten Fünftel der Anteil derjenigen Jugendlichen, die Leistungen auf der Basisstufe (= Stufe II) erbracht haben.

Heterogenität verringert. Im Langzeitvergleich zeigen sich Auffälligkeiten: So hat sich der Abstand zwischen leistungsstarken und -schwachen Jugendlichen von 335 Punkten auf 296 Punkte verringert. Das bedeutet, dass es den Schweizer Schulen besser gelungen ist, die Heterogenität im Leseverstehen zu vermindern. Dennoch liegen noch immer vier Kompetenzstufen zwischen den leistungsstärksten und -schwächsten fünf Prozent der Jugendlichen.

Mehr Chancengerechtigkeit. Erfreulich sind auch folgende Entwicklungen: Sowohl die Effekte der sozialen Herkunft als auch die Unterschiede zwischen Einheimischen und nicht in der Schweiz geborenen Jugendlichen – also Zugewanderten der ersten Generation – sind schwächer geworden. Zudem macht es immer weniger aus, ob die PISA-Testsprache jener entspricht, die Jugendliche zu Hause mit ihren Eltern sprechen.

Gendergap bleibt bestehen. Dafür bleiben die Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Langzeittrend relativ stabil: Nach wie vor schneiden die Jungen etwas schlechter als die Mädchen ab. Die Differenz beträgt ca. eine halbe Kompetenzstufe.

PISA-Zyklus	2000	2003	2006	2009	2012
Durchschnittliche Punktezahl auf der Gesamtskala Lesen	494	499	499	501	509
Prozentsatz Risikogruppe (unter Stufe II)	20 %	17 %	16 %	17 %	14 %
Prozentsatz Basisstufe erreicht (Stufe II)	21 %	23 %	23 %	23 %	22 %
Abstand Leistungsstärkste – Leistungsschwächste fünf Prozent in Punkten	335	313	311	308	296

³³ OECD (2010: 24)

³⁴ OECD (2010:58)

Geschlecht (Vorsprung der Mädchen in Punkten)	30	35	31	39	36
Effekt des sozioökonomischen Status in Punkten (Anstieg des Skalenwerts bei Erhöhung einer Einheit des Indikators für soziale Herkunft)	51	47	39	40	38
Einfluss Herkunft 1: Einheimische gegenüber MigrantInnen der 1. Generation (nicht in der Schweiz geboren) in Punkten	112	93	85	58	k. A.
Einfluss Herkunft 2: Einheimische gegenüber MigrantInnen der 2. Generation (in der Schweiz geboren) in Punkten	35	31	48	42	k. A.
Einfluss Sprache zu Hause (Testsprache = Sprache zu Hause gegenüber anderer Sprache zu Hause) in Punkten*	95	84	81	26 (E), 33 (2. Gen.), 71 (1. Gen.)	k. A.

Tabelle 1: Wichtigste Befunde aus den PISA-Erhebungen Schweiz, aus OECD, (OECD 2001), (OECD 2004), (OECD 2007), (OECD 2010), (OECD 2010b), (OECD 2013), (OECD 2014)

***Anmerkung:** In PISA 2009 wurden spezifische Analysen für die drei Gruppen Einheimische (E, Kinder und Eltern in der Schweiz geboren), 1. Generation (1. Gen., Eltern und Jugendliche nicht in der Schweiz geboren) und 2. Generation (2. Gen., Eltern ausser-, Jugendliche innerhalb der Schweiz geboren) vorgenommen. Daraus ergeben sich die drei verschiedenen Werte, während in den ersten PISA-Studien nur einer ausgewiesen wurde. K. A. = keine Angabe zu Migrationseffekten in den OECD-Publikationen zur Lesekompetenz auffindbar.

3.2 Schweizer Leistungsdaten im Europavergleich

The following figures have been provided by ELINET. Switzerland participated in OECD's PISA (15 year-olds' reading literacy) since 2000. This means it is possible to describe the changes over time in average reading proficiency, according to different characteristics of the readers for that age group only.

In PISA 2012, Switzerland performed above the EU's average (509 vs 489 EU-average), showing a gradual increase in reading : +7 score points between 2000 and 2009, +8 score points between 2009 and 2012. The difference between 2000 and 2012 reached 15 score-points. Whereas Switzerland performed just above the EU countries on average in 2000 (494 vs 489), it increased its advantage over time : the difference was by 20 score-points in 2012.

The proportion of students who can be considered as low-performing readers was below the EU countries on average (13.7% vs 19.7%). These students can read simple texts, retrieve explicit information, or make straightforward inferences, but they are not able to deal with longer or more complex texts, and are unable to interpret beyond what is explicitly stated in the text. The proportion of low-performing readers has decreased (by 7%) in Switzerland between 2000 and 2012. This decrease concerns girls (- 7%) to the same extent as boys (-6%). The proportion of top-performing readers was higher than in EU countries on average (9.1% vs 7%).

In PISA 2009, the gap according to the pupils' socioeconomic background was higher than the EU average (93 vs 89 on average). Similarly, the gap between native students and students with a migrant background was higher than in EU countries on average (48 vs 38 in EU). However, the mean score difference between those who always spoke the language of the test at home, and those who spoke another language was exactly the same in Switzerland as on EU average (54). It should be noticed that the proportion of students with a migrant was much higher in Switzerland than in EU countries on average (23.5% vs 8.3%).

In Switzerland, the gender gap (in favor of girls) was slightly lower in PISA as in the EU on average (39 vs 44) but it tended to increase between 2000 and 2012. Whereas girls improved their performance on EU-average by 5 score-points, they show a higher increase in Switzerland between 2000 and 2012 (+ 17 score-points). Boys' performance increased by 11 points, while on the EU level, the trend was different: a decrease was observed (-5 points).

In conclusion, whereas Switzerland performed better than EU-average mainly in 2000 and more slightly in 2009, its score fell below the EU mean in 2012. Both girls and boys show a decrease of their performance whereas the European trend was an improvement of performance among girls. The proportion of low-performing readers decreased between 2000 and 2012 and is now below the EU average. Switzerland shows a higher proportion of top-performers. The gap according to socioeconomic status is higher than in EU on average, which could indicate that the educational system in Switzerland is more equitable than EU countries on average. The gap according to language spoken at home is similar to EU average. It should be underlined that the proportion of students with a migrant status and the percentage of students who speak another language at home are much higher in Switzerland than in other European countries; the results must then be taken with some caution.

Fazit

Für die PISA-Langzeittrends aus inzwischen fünf Zyklen der Lesekompetenzmessung lässt sich Folgendes festhalten:

- + Die Leseleistungen am Ende der Pflichtschulzeit haben sich leicht verbessert.
- + Der Anteil schwacher LeserInnen ist insgesamt rückläufig.
- + Die Heterogenität der Schülerschaft spielt allmählich eine geringere Rolle.
- + Die Effekte der Migration sind insbesondere bei MigrantInnen der 1. Generation stark zurückgegangen.
- + Die Effekte des sozioökonomischen Status sind rückläufig.
- – Die Geschlechterdifferenzen bleiben relativ stabil, fallen aber nicht so stark aus wie die Effekte der familialen Merkmale.

Im Gegensatz zum Lesen gibt es keine Befunde aus PISA zur Schreibkompetenz der Jugendlichen. Allerdings weisen Forschungsergebnisse auf die Wichtigkeit einer spezifischen Schreibförderung hin.

4 Hochschulen

In diesem Kapitel geben wir zunächst Einblick in eine Auswahl von Projekten, innerhalb derer sich die pädagogischen Hochschulen in der Deutschschweiz mit Forschung und/oder Entwicklung von Literalität befassen. Alsdann befassen wir uns mit der Frage, inwieweit Literalität in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an den pädagogischen Hochschulen in der Deutschschweiz Thema der Vermittlung bzw. Teil der Ausbildung ist.

4.1 Forschungs- und Entwicklungsprojekte (F & E)

Die pädagogischen Hochschulen befassen sich in einer Vielzahl von verschiedenen Projekten forschend und/oder entwickelnd mit Literalitätsförderung. Die folgende Übersicht zeigt eine relevante Auswahl an abgeschlossenen und aktuellen Einzelprojekten der verschiedenen Deutschschweizer PHs, wobei einzelne im Anhang exemplarisch etwas breiter dargestellt werden (★).

Die Grafik (Abbildung 3) ist lückenhaft: Die quantitative Verteilung der aufgelisteten Projekte darf nicht auf die tatsächliche Relevanz oder Bedeutsamkeit einer PH in der deutschschweizerischen Sprachdidaktik übertragen werden.

Darum gehts

Entwickelt und erforscht wird Literalität eingehend, facettenreich und vielfältig. Auf diese Weise tragen die PHs massgeblich sowohl zur Unterrichtsentwicklung als auch zur Theoriebildung in Sachen Literalität bei.

Abbildung 2 visualisiert die aktuellen (bzw. in den letzten Jahren abgeschlossenen) literalen Projekte in Forschung und/oder Entwicklung an den pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz (und der ZHAW).

Legende:

Lesen

Schreiben

Mündlichkeit bzw. Vorläuferfähigkeiten

Multimodalität

Forschung (F)

Entwicklung (E)

Forschung & Entwicklung (F & E)

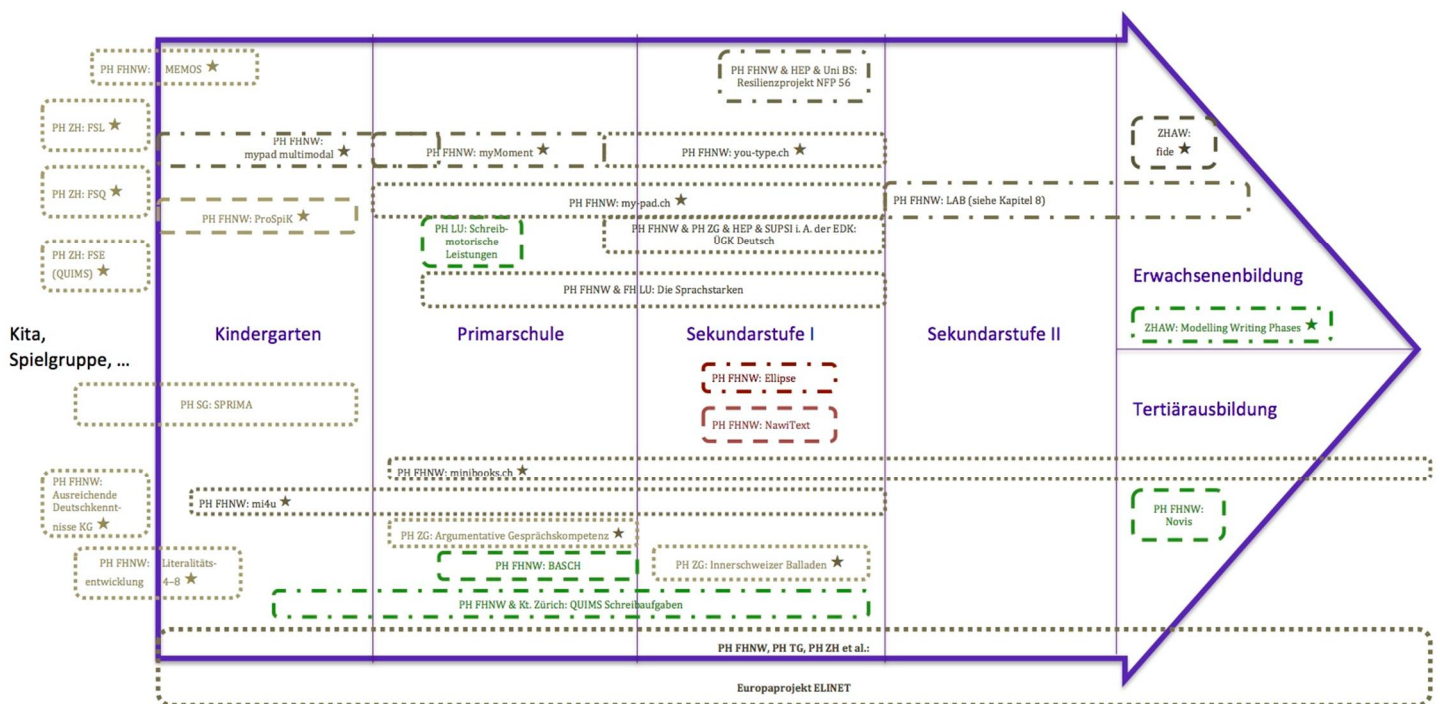


Abbildung 2: Übersicht über literale Projekte in Forschung und/oder Entwicklung an den Deutschschweizer PHs (und der ZHAW).

Informationen zum Bildungssystem Schweiz bzw. zur Ausbildung von Lehrpersonen:

www.edk.ch/dyn/13870.php

Die Grafik macht deutlich, dass Literalität im weiten Sinn von Multiliteralität mit ihren Vorläuferfähigkeiten grosse Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies insbesondere im Frühbereich, aber auch in der Volksschule (Primar und Sek I).

Sichtbar wird ausserdem, dass nur wenige Projekte sich ausschliesslich auf eine Modalität (Lesen ODER Schreiben, rot bzw. grün) beschränken: Vielmehr geht man Literalität multimodal an (braun bzw. beige).

Nähere Angaben (Institution, Laufzeit, nähere Beschreibungen ★) zu den einzelnen Projekten finden sich im Anhang (S. 59–65).

4.2 Literalität in der Ausbildung von Lehrpersonen

Das Kapitel geht der Frage nach, welche Domänen von Literalität im Studium angehender Lehrpersonen behandelt und vermittelt werden.

Darum gehts

Schriftsprachliche Kompetenzen erwerben Lernende nicht in erster Linie von alleine bzw. ausschliesslich in der Familie, sondern insbesondere auch im formellen Erwerb in Kindergarten und Schule. Während Kinder in Kindergarten und Primarschule von GeneralistInnen unterrichtet werden, sind auf den Sekundarstufen I und II FachspezialistInnen zuständig. Die Lehrpersonen aller Stufen werden an Hochschulen ausgebildet.

Für den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen sind Kinder neben ihren sozialisatorischen Erfahrungen in der Familie auf den formellen, institutionalisierten Erwerb in Kindergarten und Schule angewiesen. Die hier tätigen Fachleute werden in der Schweiz an Hochschulen ausgebildet.

Lehrpersonen für den Kindergarten, die Primarstufe und in der Regel auch für die Sekundarstufe I absolvieren ein fachwissenschaftlich und -didaktisch ausgerichtetes Studium an einer pädagogischen Hochschule. 20–30% ihrer Ausbildung ist dabei berufspraktisch.

Für Lehrpersonen auf Sekundarstufe II an Maturitätsschulen ist ein Fachstudium an einer Universität mit einem Bachelor- und Masterabschluss (insgesamt 300 ECTS) obligatorisch, wobei das Universitätsstudium meistens noch keine fachdidaktische Ausbildung umfasst. Die pädagogische Ausbildung wird im Anschluss an den Masterabschluss oder parallel dazu absolviert (60 ECTS) – dieses sogenannte «Lehrdiplom für Maturitätsschulen» wird mehrheitlich an pädagogischen Hochschulen, teilweise auch an Universitäten angeboten.

Auf den Stufen Kindergarten und Primarschule sind die Lehrpersonen GeneralistInnen: Sie unterrichten fast alle Fächer in einer Klasse, bspw. Deutsch, Mathematik, Realien und Musik. Auf der Sekundarstufe sind die Lehrpersonen auf ihr Fach bzw. ihre Fächer spezialisiert: Auf der Sekundarstufe I unterrichten sie in der Regel zwischen zwei und vier Fächern, auf Sekundarstufe II hingegen nur eins bis zwei Fächer.

Darum gehts

Literalität wird in den Studiengängen an jeder Hochschule anders fokussiert und unterschiedlich stark gewichtet.

Datengrundlage und Methode

Für diesen Bericht wurden Modulhandbücher und Vorlesungsverzeichnisse von fünf der grösseren pädagogischen Hochschulen (PHs) in der Deutschschweiz gesichtet: PH Bern, PH Luzern, PH FHNW, PH Thurgau, PH Zürich. Alle jene Module wurden berücksichtigt, in denen mindestens einer der folgenden literalitätsrelevanten Kompetenzbereiche thematisiert ist:

- o Schriftspracherwerb (Lesen, Schreiben,

Vorgehen zur Erhebung: Basierend auf online verfügbaren Modulhandbüchern und Vorlesungsverzeichnissen lässt sich feststellen, dass die Anzahl derjenigen Veranstaltungen, die Literalität thematisieren, in der Ausbildung von Lehrpersonen je nach Hochschule variiert: Die berufspraktischen Kurse einmal weggelassen, besuchen die angehenden Kindergarten- und Primarlehrpersonen zu ca. 5–15% entsprechende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kurse, die Lehrpersonen der Sek I mit 10–20% etwas mehr. Für Lehrpersonen der Sek II ist dieser Anteil mit ca. 15–20 % innerhalb der einjährigen pädagogischen Ausbildung ähnlich hoch.

Weiter kann man feststellen, dass der Anteil der verschiedenen literalen Domänen (Literatur & Lesen, Schreiben & Rechtschreiben, Linguistik) von Hochschule zu Hochschule variiert. Als allgemeines Muster wird deutlich, dass dem Rezipieren von Texten (Lesen & Literatur) sowohl in der Fachwissenschaft als auch in der Fachdidaktik gegenüber dem Produzieren von Texten (Schreiben & Rechtschreiben) der Vorrang gegeben wird (Details: siehe Tabelle g).

Rechtschreiben, Literatur),

- o Sprache,
- o individuelle Förderung (Lesen, Schreiben, Sprache) und
- o Medien (sofern Schriftbezug gegeben ist).

Dabei sind sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische und allgemein didaktische Module berücksichtigt. Alle nicht-sprachlichen Fächer und das Fach Deutsch wurden einbezogen. Aufgrund der Anzahl der ECTS, die für die so identifizierten Lehrveranstaltungen vergeben werden, wurde mit Blick auf die Themenvielfalt der Veranstaltungen geschätzt, wie viel Zeit sich Studierende im Lauf ihres Studiums mit diesen Themen beschäftigen.

Ein Beispiel: An der PH Bern wird im Studium Vor- und Unterstufe das Seminar «Deutsch 2: Schriftlichkeit und Schriftspracherwerb» angeboten. Diese Veranstaltung wird mit 3 ECTS kreditiert. Insgesamt werden im Seminar neun Themen bearbeitet; darunter die folgenden vier Literalitätsthemen: Lesen, Schreiben, Rechtschreiben und Linguistik. Entsprechend schätzen wir den Anteil jedes Themas auf einen Neuntel des Seminars und damit auf 0.33 ECTS geschätzt.

Darum gehts

Ausserhalb der Sprachfächer und -didaktiken werden Literalitätsthemen nur marginal behandelt.

Lesen und Schreiben sind für alle Fächer grundlegende Kompetenzen, da es ohne sie kein Verstehen im Fachunterricht gibt. Dennoch werden entsprechende Kompetenzen in den nicht-sprachlichen Fachdidaktiken und in der allgemeinen Didaktik nur marginal berücksichtigt (siehe Tabelle h). Vor allem die kleineren PHs bieten kaum Veranstaltungen zu Literalität in nicht-sprachlichen Fächern an. Den meisten Schweizer Fachlehrpersonen (die nicht Deutsch als Fach studieren) fehlt daher fundiertes Wissen bezüglich Entwicklung und Didaktik von (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten. Ein solches wäre allerdings wünschenswert, da Fähigkeiten im Umgang mit Sprache, Schrift und (multimodalen) Texten Grundlage allen schulischen Lernens sind.

Darum gehts

Die Hochschulen gewichten Lesen, Schreiben, Linguistik, Literatur und Rechtschreiben unterschiedlich.

Die Modulbeschreibungen der PH Bern deuten auf ein vergleichsweise literalitätsnahes Studium für Lehrpersonen hin: Hier können sich die Studierenden aller Fächer fachwissenschaftlich und fachdidaktisch mit Literalität befassen. Dafür bieten die PH Zürich und FHNW all ihren Studierenden Kurse zu allgemeinen Sprachthemen und zu Zweisprachigkeit an.

Angebote aus der Weiterbildung

- PH Fachhochschule Nordwestschweiz: www.fhnw.ch/ph/iwb/startseite
- Beratungsstelle Digitale Medien in Schule und Unterricht – imedias: www.imedias.ch
- PH Zug: www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/weiterbildung
- PH Zürich: <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/>
- PH Bern: www.phbern.ch/schule-und-weiterbildung.html
- PH Luzern: www.phlu.ch/weiterbildung/
- PH Thurgau: www.phtg.ch/weiterbildung/uebersicht/
- PH St. Gallen: www.phsg.ch/web/weiterbildung.aspx
- ZHAW: www.zhaw.ch/de/weiterbildung/

4.3 Literalität in der Weiterbildung von Lehrpersonen

Im vorliegenden Kapitel wird ein Überblick dazu gegeben, in welchem Rahmen verschiedene Aspekte von Literalität in Weiterbildungen angeboten werden. Rechtlich ist die Weiterbildung kantonale unterschiedlich geregelt. Die spezifisch inhaltliche Ausgestaltung der eigenen Weiterbildung liegt innerhalb der kantonalen Richtlinien jedoch im Ermessen der einzelnen Lehrpersonen: Sie können aus inhaltlich und formal unterschiedlichsten Gefässen auswählen.

Die Weiterbildung gehört zu den Rechten und Pflichten einer Lehrperson und ist in den Standesregeln des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer festgehalten. In Leitsatz 5 steht: «Lehrerinnen und Lehrer verfügen über eine Hochschulbildung, bilden sich weiter und gestalten ihre Laufbahn.»³⁵ Die Weiterbildung bleibt während der ganzen Dauer der Berufsausübung ein Teil des Lehrberufs. Angeordnet bzw. bewilligt werden Weiterbildungen in den meisten Fällen von der Schulleitung, der Gemeindeschulpflege oder der kantonalen Bildungsdirektion. Lehrpersonen sind dazu angehalten, an gemeinsamen Weiterbildungen im Lehrerteam teilzunehmen und sich persönlich weiterzubilden, um ein individuelles Kompetenzprofil zu erlangen.

Sowohl die pädagogischen Hochschulen als auch Universitäten bieten ein reichhaltiges Spektrum an Weiterbildungen. Dies reicht von Einzelveranstaltungen von 2–9 Stunden bis hin zu zertifizierten Aufbaustudiengängen (MAS/CAS).

Darum gehts

Eine Vielzahl von Einzelweiterbildungen beschäftigt sich mit Literalität.

PHs und Universitäten: Weiterbildungen werden in erster Linie und von allen pädagogischen Hochschulen angeboten. Daneben gibt es von Universitäten, Bildungsdirektionen oder privaten Instituten organisierte Weiterbildungen (vgl. Kapitel 7, Literalitätsförderung parallel zur Schule). Die Formate sind unterschiedlich: Einige Weiterbildungen können bei Bedarf an einzelne Schulen geholt werden, andere sind im Angebot zur freien Anmeldung.³⁶

Unterschiedliche Berücksichtigung von Literalität: Die in diese Recherche einbezogenen Hochschulen bieten jährlich je zwischen 100 (PH Luzern, PH Zürich, PH Thurgau) und 500 (PH FHNW, PH Bern) Weiterbildungen für Lehrpersonen an. In dieser Vielzahl von Weiterbildungen sind Literalität und literalitätsrelevante Themen (wie Spracherwerb und Sprachförderung) unterschiedlich stark vertreten: An der PH Bern thematisieren lediglich 3% (bzw. 13 Veranstaltungen) der Weiterbildungen Literalität; an der PH Luzern sind es hingegen 23%.

Unterschiedlich geschultes Personal: Die Weiterbildungen werden von Leuten mit unterschiedlichen Qualifikationen und Hintergründen durchgeführt: Lehrpersonen der jeweiligen Schulstufen sind ebenso als Kursleitende vertreten wie AutorInnen, BibliothekarInnen, KommunikationstrainerInnen oder Hochschuldozierende bzw. ProfessorInnen.

³⁵ LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (2008)

³⁶ Die vorliegende Analyse unterscheidet nicht zwischen den beiden Angebotsformaten. Ebenso bleibt die Dauer der Weiterbildungen (zwischen 2 und 16 Stunden) unberücksichtigt.

Unterschiedliche Fokussierung innerhalb der literalen Domänen: Innerhalb der Kurse, die sich überhaupt mit Literalität befassen, gewichten die einzelnen Hochschulen die verschiedenen Domänen von Literalität unterschiedlich: So liegt hierin an der PH Zürich ein klarer Fokus auf DaZ (ca. 50% derjenigen Weiterbildungen), während an der PH Bern nur eine einzige Weiterbildung zu diesem Thema angeboten wird. Hier wird der Fokus auf das Lesen gelegt (67%). Die anderen PHs thematisieren das Lesen in 15–50% der Weiterbildungen, wobei der Anteil in Luzern am geringsten ist. Dafür ist die PH Luzern die einzige Anbieterin von Weiterbildungen, die Lehrpersonen aus den nicht-sprachlichen Fächern für Literalität sensibilisiert, wie z.B. in ihrer Sek-I-Weiterbildung «Alles ist Sprache – fächerübergreifende Sprachförderung in Regelklassen».

Darum gehts

Aufbaustudiengänge zu Literalität und literalitätsrelevanten Themen sind selten.

An den fünf grossen, in die Recherche einbezogenen PHs gibt es lediglich einen Aufbaustudiengang zu Literalität («Literale Praxis in Schule und Bibliothek») und einen Aufbaustudiengang zur Sprachentwicklung («Kindersprache») – beide an der FHNW. An vier der PHs (FHNW, Zürich, Luzern, Bern) werden CAS zum Thema «Deutsch als Zweitsprache» (DaZ) und an zwei PHs (Luzern, Bern) zum allgemeinen kindlichen Lernen angeboten, in denen auch Sprache und Literalität thematisiert werden.

Fazit

Literalitätsbezogene Themen machen einen kleinen Anteil in der Ausbildung von Lehrpersonen aus. Das widerspiegelt sich gleichermassen in den Weiterbildungen. Da schriftsprachliche Fähigkeiten die Basis allen (schulischen) Lernens sind, würde sich eine literalitätsaffinere Ausrichtung empfehlen. Hätten die unterschiedlichen Institutionen ausserdem die Möglichkeit, ihre Kompetenzen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen vermehrt zusammenzulegen und zu bündeln, würde das die Aus- und Weiterbildung optimieren.

4.4 Literalität in der Weiterbildung für die Frühe Bildung (vgl. auch Kapitel 6)

Das Thema Sprachbildung ist heute in allen Ausbildungen für Fachpersonen Betreuung, Spielgruppenleitende und Kindergarten-Lehrpersonen verankert. Sprachförderung ist auch Thema diverser Weiterbildungsangebote für den Frühbereich:

Die **PH Zürich** führte von 2008 bis 2009 erstmals einen «**Zertifikatslehrgang Literalität**»³⁷ durch. Er richtete sich an interessierte Lehrpersonen aller Stufen, also auch des Kindergartens. Ziel war es, den Teilnehmenden fachliche und fachdidaktische Grundlagen zur Förderung von Literalität zu vermitteln und sie zur Durchführung von Projekten der Unterrichtsentwicklung in ihren Schulen zu befähigen. Der Zertifikatslehrgang wurde 2009/2010 und 2010/2011 noch zweimal durchgeführt, danach kam er mangels Nachfrage nicht mehr zustande (zeitaufwändigen Weiterbildungsformate wie Zertifikatslehrgänge wurden generell immer weniger nachgefragt).

Die **PH der Fachhochschule Nordwestschweiz** führte von 2011 bis 2013 einmalig einen Zertifikatslehrgang (CAS) «**Literale Praxis in Schule und Bibliothek**»³⁸ durch. In Ergänzung zum CAS «Literalität» der PH Zürich wurden Lehrpersonen der Volksschule und Fachpersonen aus öffentlichen Bibliotheken gemeinsam zu sogenannten «teacher librarians» ausgebildet. Die Teilnehmenden wurden in diesem Lehrgang befähigt, in Schulen und Bibliotheken Medienbeständen für Kinder und Jugendliche bereitzustellen, die Bildungsangebote für Schüler/innen und Eltern zu entwickeln, Kolleginnen und Kollegen zu beraten und Projekten zur Förderung von Informationskompetenzen und nachhaltiger Leseförderung zu realisieren.

Seit 2013 besteht mit dem «**Master of Arts (MA) Frühe Kindheit**»³⁹ der **Universität Konstanz** und der **PH Thurgau** auch ein Studienangebot, welches zu einem universitären Masterabschluss führt. Dieses

³⁷ Dieser Lehrgang wird heute nicht mehr angeboten.

³⁸ www.fhnw.ch/ph/iwb/kader/literale-praxis

³⁹ www.phtg.ch/studium/master-fruehe-kindheit

Studium ist erziehungswissenschaftlich ausgerichtet, die Auseinandersetzung mit der Prozessqualität pädagogischer Interaktionen (und damit Gesprächen als Erwerbskontexten sprachlicher Fähigkeiten) spielt aber eine zentrale Rolle.

«Fachfrau/Fachmann Frühe Sprachförderung Deutsch» an der Berufsfachschule Basel

Neben den pädagogischen Hochschulen, die dieses Feld in erster Linie für sich oder in Zusammenarbeit mit Universitäten besetzen, und dem SIKJM (vgl. Kapitel 7) gibt es folgendes Angebot mit längerdauernden zertifiziertem Lehrgang:

Die Berufsfachschule Basel bietet seit 2009 einen Lehrgang **«Fachfrau/Fachmann Frühe Sprachförderung Deutsch»**⁴⁰ an. In einem zweijährigen berufsbegleitenden Kurs werden Fachpersonen aus Spielgruppen und Kitas dazu befähigt, 0- bis 4-jährige Kinder professionell im Bereich der deutschen Sprache zu fördern. Neben Lehrveranstaltungen (im Umfang von rund 160 Stunden) kommen auch Super- und Intervisionsgruppen sowie Praxisbesuche zum Einsatz. Dieser Lehrgang wird heute bereits zum zehnten Mal durchgeführt und ergänzt die Ausbildungen von pädagogischen Fachpersonen des Frühbereichs gezielt im Bereich der sprachlichen Bildung.

Fazit

Die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten an Deutschschweizer PHs sind äusserst breit gefächert. Literalität wird dabei in all ihren Facetten erkundet: Lese- und Schreibförderung in digitalen und multimodalen Umgebungen, Schul- und Unterrichtsentwicklung, von der frühliteralen Förderung bis hin zu Literalität im Erwachsenenalter. Es finden sich für Forschung und Entwicklung eine Vielzahl von Projekten auch oder spezifisch fürs Schreiben.

Der Blick in die Modulhandbücher erweckt einen anderen Eindruck⁴¹: Das Schwergewicht literaler Themen liegt in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in der Vermittlung von rezeptiven Handlungen (Lesen, Hören).

Der Überblick über die Deutschschweizer Angebote in der frühen Bildung verdeutlicht: In der Deutschschweiz besteht eine bemerkenswerte Auswahl an Weiterbildungslehrgängen in den Bereichen der frühen Bildung im Allgemeinen, der frühen Deutschförderung und der frühen literalen Förderung (vgl. auch SIKJM, Kapitel 7) mit unterschiedlichen Zulassungsbedingungen und Abschlussqualifikationen.

⁴⁰ www.bfsbs.ch/weiterbildung/lehrgang-fruehe-sprachliche-foerderung

⁴¹ Ob das real so zutrifft, lässt sich nur aufgrund der Dokumentenanalyse der Modulhandbücher nicht feststellen.

5 Harmonisierung der literalen Bildungsziele

Im Folgenden werden die einzelnen Elemente erläutert, die einer Harmonisierung der Bildungsziele über alle Kantone hinweg dienen: Der Lehrplan 21 legt die zu erwerbenden literalen Kompetenzen für die Volksschule fest. Im Anschluss daran werden die in der Deutschschweiz verwendeten Lehrmittel für den Deutschunterricht vorgestellt. Zuletzt ist das Bildungsmonitoring Schweiz Thema, das zur Überprüfung der Bildungsziele durchgeführt wird.

5.1 Lehrplan 21

Darum gehts

Auf Basis des Verfassungsartikels über die Harmonisierung der Bildungsziele sowie des HarmoS-Konkordats wurden drei sprachregionale Lehrpläne entwickelt. Diese dienen als Vorlage des Bundes; die Kantone entscheiden selber über die Einführung des Lehrplans. Der Lehrplan für die Deutschschweiz heisst «Lehrplan 21» (21 deutschsprachige Kantone).

5.1.1 Der Lehrplan 21 als einer der drei sprachregionalen Lehrpläne

In den letzten Jahren wurden erstmalig drei sprachregionale Lehrpläne entwickelt, denen insbesondere im Bereich des Sprachlernens gleiche Sprachmodelle zugrunde gelegt wurden. Der für die französischsprachige Schweiz gültige «Plan d'études romand» (PER) ist bereits seit längerem umgesetzt. Die Umsetzung im italienischsprachigen Kanton Tessin des «Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese» begann mit dem Schuljahr 2015/16. Der «Lehrplan 21» für die Kantone, in denen Deutsch Schulsprache ist, wurde im Jahr 2015 fertiggestellt – in einigen Kantonen gilt er bereits, in anderen Kantonen ist die Einführung geplant, während für einen weiteren Teil von Kantonen der Entscheid über die Einführung noch aussteht.

Zum aktuellen Stand: www.lehrplan21.ch/kantone

3 Zyklen in den neuen Lehrplänen

Alle drei Lehrpläne sind auf elf Schuljahre ausgelegt (zwei Jahre Kindergarten und neun Jahre obligatorische Schule). Sie sind in drei Zyklen eingeteilt:

1. Zyklus = Kindergarten (KG) und erste beiden Schuljahre
2. Zyklus = die nächsten vier Jahre Primarstufe
3. Zyklus = drei Jahre Sekundarstufe I

Kasten 11: Zyklen in den Lehrplänen

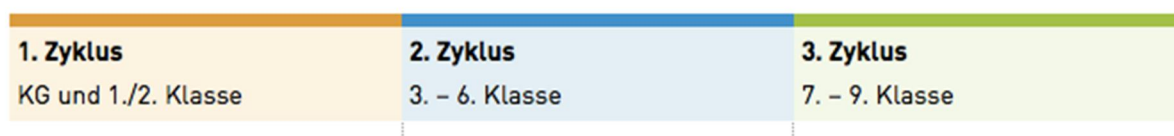


Abbildung 3: Aufbau der Schweizer Lehrpläne (Quelle: <http://vorlage.lehrplan.ch>)

Stellenwert des Kindergartens

Für den **Kindergarten** besteht in den meisten Kantonen eine zweijährige Angebotspflicht, so dass Kinder ab 4 Jahren⁴² Zugang zu einem flächendeckenden, unentgeltlichen und kantonal geregelten Bildungsangebot haben. Die Kinder besuchen den Kindergarten an fünf bis sieben Halbtagen pro Woche, bei Bedarf und je nach Gemeinde können sie die Mittagsbetreuung der Schule beanspruchen. Durch die aktuellen Bemühungen zur Harmonisierung der kantonalen Bildungssysteme in der Schweiz wird der Kindergarten immer stärker in die Volksschule integriert und ist heute als schulische Bildungseinrichtung zu verstehen. Das zeigt sich u.a. im Zusammenschluss der beiden Kindergartenjahre und der beiden ersten Schuljahre zum neuen Zyklus 1 des Lehrplans 21, in der organisatorischen Einbindung der Kindergärten in Schuleinheiten oder in der dreijährigen Ausbildung von Kindergarten-Lehrpersonen an pädagogischen Hochschulen (vgl. Kapitel 4).

⁴² In einigen Kantonen besuchen die Kinder den Kindergarten erst ab 5 Jahren.

Alle drei Lehrpläne definieren Kompetenzen, die für den jeweiligen Zyklus zu erreichen sind. Sie stellen so den Kompetenzaufbau über die Schulzeit hinweg dar. Neben den fachlichen Bildungsbereichen sind auch überfachliche bzw. transversale Kompetenzen beschrieben. Dazu gehören unter anderem auch Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie der Umgang mit ICT und Medien.

In Bezug auf die Schulsprache liegt den Lehrplänen das gleiche Sprachhandlungsmodell zugrunde wie den Bildungsstandards (sog. EDK-Grundkompetenzen): In allen drei Sprachregionen werden die Sprachhandlungen Zuhören, Lesen, Sprechen und Schreiben in den Fokus des Unterrichts gerückt. Im Deutschschweizer Lehrplan werden diese vier auch überfachlich relevanten Sprachhandlungsdomänen um die beiden innerfachlichen Kompetenzbereiche «Sprache im Fokus» (= Reflexion über Sprachstruktur bzw. Grammatik und Orthografie sowie Reflexion über das Sprachhandeln bzw. Pragmatik) und «Literatur im Fokus» ergänzt. Im Lehrplan sind auch die in den Bildungsstandards beschriebenen Grundkompetenzen explizit ausgewiesen und differenzierter dargestellt.

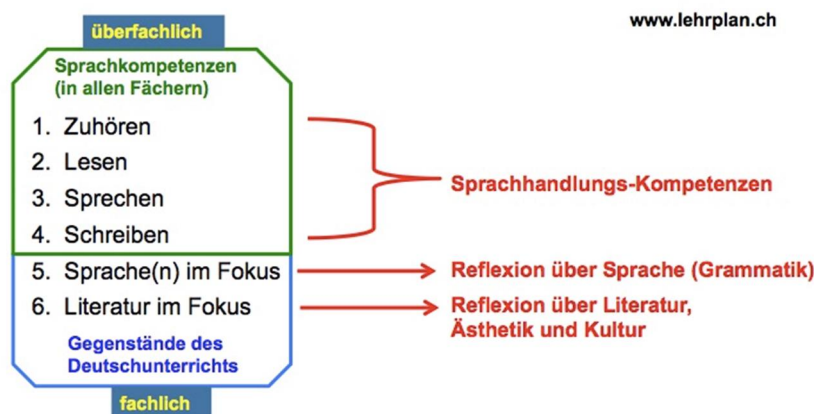


Abbildung 4: Sprachhandlungsdomänen im Lehrplan 21

5.1.2 Literalitätsförderung im Lehrplan 21

In diesem Kapitel werden die für die Literalitätsförderung in der Schulsprache Deutsch relevanten Passagen im Lehrplan 21 erläutert, und zwar für die Kompetenzbereiche «Lesen», «Literatur im Fokus» und «Schreiben».

Darum gehts

Der Lehrplan 21 hält die Ziele für den Deutschunterricht durchgehend fest – vom 1. bis zum 11. Bildungsjahr. Die Kompetenzbereiche wie «Lesen» oder «Schreiben» sind wiederum in Handlungsaspekte unterteilt, in denen die zu erreichenden Kompetenzstufen für jeden Zyklus formuliert sind.

Beispiel für einen Kompetenzaspekt im Lehrplan 21:

http://dedke.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?k=1&fb_id=1&f_id=11&kb_id=6&ha_id=1&k_id=1

Der Kompetenzbereich «Lesen» ist in vier sogenannte Kompetenzaspekte strukturiert:

- A Grundfertigkeiten
- B Verstehen von Sachtexten
- C Verstehen literarischer Texte
- D Reflexion über das Leseverhalten

Unter dem Aspekt «Grundfertigkeiten» werden im Wesentlichen phonologische Bewusstheit, Leseflüssigkeit (Fluency) und rezeptiver Wortschatz vor allem auch in Bezug auf die (schrift-)deutsche Standardsprache beschrieben. Diese Kompetenzaspekte sollen über alle elf Bildungsjahre gefördert werden. Unter dem vierten Kompetenzaspekte «Reflexion über das Leseverhalten» werden neben dem Klären von Leseinteressen auch Lesestrategien thematisiert.

Den Kern der Domäne «Lesen» bilden der zweite und dritte Kompetenzaspekt: Diese beziehen sich auf das Textverstehen. Es wird dabei unterschieden zwischen dem «Verstehen von Sachtexten» und dem «Verstehen von literarischen Texten». Das Verstehen von Sachtexten beschreibt vor allem die

Entnahme von expliziten und impliziten Informationen sowie das Verstehen diskontinuierlicher Texte und passt damit weitgehend in das Kompetenzmodell von PISA (vgl. Kapitel 3). Zudem werden unter diesem Kompetenzaspekt auch Lesestrategien, Nachschlagetechniken, die Nutzung von Bibliotheken zur Informationsbeschaffung sowie das (schriftliche) Verarbeiten des Gelesenen (epistemisches Schreiben) gefasst.

Das «Verstehen literarischer Texte» fokussiert narrative Texte: Neben dem Verstehen von Handlungsverläufen ist dabei auch die Imagination von Figuren und Orten Thema. Ergänzt wird dieser Kompetenzaspekt durch das gestaltende Vorlesen sowie die Nutzung der Bibliothek als Ort mit einem reichhaltigen Leseangebot (Hörbücher, Bücher, andere Medien wie DVD-Filme und Games); Ziel ist ausserdem, dass Lesende ihre Leseinteressen versprachlichen können. Die eigentliche literarische Arbeit mit den verschiedenen Gattungen ist im Kompetenzbereich «6 Literatur im Fokus» dargestellt.

Der Kompetenzbereich «Literatur im Fokus» umfasst drei Kompetenzaspekte:

- A Auseinandersetzung mit literarischen Texten
- B Auseinandersetzung mit verschiedenen AutorInnen und verschiedenen Kulturen
- C Literarische Texte: Beschaffenheit und Wirkung

Unter dem Aspekt «Auseinandersetzung mit literarischen Texten» werden zum einen Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts thematisiert, zum anderen das literarische Gespräch und die damit einhergehenden Tätigkeiten des Imaginierens und der Anschlusskommunikation dargestellt. Die Auseinandersetzung mit den AutorInnen und Kulturen umfasst das Erkennen und Wertschätzen von Besonderheiten einzelner AutorInnen und Kulturen. Der Aspekt «Beschaffenheit und Wirkung» geht auf das Bewusstsein für die formale und sprachliche Gestaltung literarischer Texte sowie auf die Kenntnis von Genres und literarischen Gattungen ein.

Die Domäne «Schreiben» ist in folgende Kompetenzaspekte gegliedert:

- A Grundfertigkeiten
- B Schreibprodukte
- C Schreibprozess: Ideen finden und planen
- D Schreibprozess: Formulieren
- E Schreibprozess: Inhaltlich überarbeiten
- F Schreibprozess: Formal überarbeiten

Die «Grundfertigkeiten» umfassen neben der Ausbildung einer persönlichen Handschrift auch die Schreib- und Formulierungsflüssigkeit, die vor allem dazu dient, genügend Kapazität für die höheren Schreibprozesse zu gewinnen. Auch hier wird davon ausgegangen, dass die Grundfertigkeiten über alle elf Bildungsjahre gefördert werden müssen.

Im Kompetenzaspekt «Schreibprodukte» werden Textmuster beschrieben, welche die SchülerInnen können sollten, damit sie darauf ihr Schreibziel in Bezug auf Struktur, Inhalt, Sprache und Form für die eigene Textproduktion ausrichten können.

In den folgenden vier Kompetenzaspekten wird dann der Schreibprozess dargestellt, wobei zwischen inhaltlichem und formalem Überarbeiten unterschieden wird. Unter dem Aspekt der formalen Überarbeitung geht es unter anderem um die orthografische Korrektheit. Orthografie ist auch im Kompetenzbereich «5 Sprache im Fokus» Thema des Lehrplans. Die beiden Bereiche unterscheiden sich jedoch bezüglich der erwartbaren Tiefe der orthografischen Korrektheit als auch in der Form, in der die Orthografie in den Blick genommen wird. Im Kompetenzbereich «Schreiben» wird weniger Tiefe erwartet, da in der Schreibproduktion bzw. beim Bearbeiten von eigenen Texten orthografische Korrektheit anspruchsvoller ist als in einer fokussierten und isolierten Übung zu einem bestimmten Rechtschreibthema, wie es im Kompetenzbereich «Sprache im Fokus» beschrieben wird. In diesem wird zudem das explizite orthografische Regelwissen dargestellt. Die Domäne «Schreiben» schliesst mit dem Kompetenzaspekt «Reflexion über den Schreibprozess und eigene Schreibprodukte». Hier werden Aspekte des Monitorings und Schreibstrategien expliziert.

Fazit

Mit den sprachregionalen Lehrplänen wird eine Harmonisierung der Ziele für die Volksschule angestrebt. Die Umsetzung des Lehrplans 21 ist in der Deutschschweiz Sache der Kantone, weshalb unterschiedliche Versionen des Lehrplans existieren (wobei dies kaum das Fach «Schulsprache» betreffen wird) und die Einführung unterschiedlich weit vorangeschritten ist. Der gemeinsame Lehrplan ist die Grundlage für die Harmonisierung in weiteren Bereichen:

- Entwicklung von Lehrmitteln (vgl. Kapitel 5.2)
- Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (vgl. Kapitel 4.2–4.4)
- Entwicklung von Instrumenten zur förderdiagnostischen Leistungsmessung

Das Erreichen der Bildungsziele zu überprüfen, ist Sache des Bildungsmonitorings Schweiz (vgl. Kapitel 5.3, Bildungsmonitoring).

5.2 Lehrmittel

Im Folgenden werden die (alternativ-)verbindlichen und empfohlenen Lehrmittel für die Deutschschweiz in Bezug auf Erstleselehrgänge, Sprachlehrmittel, Lesebücher, Sprachtrainings und Lehrmitteln für Deutsch als Zweitsprache aufgelistet und diskutiert.

In der Schweiz wird die Wahl der Lehrmittel kantonal gesteuert und es besteht kein nationales Lehrmittelobligatorium (vgl. Kapitel 2). Gemeinsam ist allen Kantonen, dass sie für verschiedene Fächer – darunter auch für das Fach Deutsch – die Lehrmittelauswahl steuern, wobei die Verbindlichkeit der Steuerung je nach Kanton, Schulstufe und Schulfach stark variiert: So legen manche Kantone Lehrmittel als verbindlich bzw. alternativ-verbindlich fest, andere Kantone stellen lediglich Listen von empfohlenen Lehrmitteln zur Verfügung.

Datengrundlage Für die Analyse wurden die Vorgaben bzw. Empfehlungen von fünf Deutschschweizer Kantonen ausgewertet. Berücksichtigt wurde jeweils ein Kanton aus den fünf Deutschschweizer Grossregionen: Kanton Luzern (Zentralschweiz), Kanton St. Gallen (Ostschweiz), Kanton Zürich (Region Zürich), Kanton Bern (Mittelland), Kanton Aargau (Nordwestschweiz).

Im Rahmen dieses Reports wurden lediglich die Vorgaben der Behörden berücksichtigt und analysiert, es ist aber davon auszugehen, dass im Schulalltag durchaus auf weitere Materialien (z.B. aus dem Internet) zurückgegriffen wird.

5.2.1 Erstleselehrgänge

Darum gehts

Die Schweiz kennt kein nationales Lehrmittelobligatorium. Die eingesetzten Erstleselehrgänge sind sehr vielfältig und die Kantone geben höchstens Empfehlungen zur Wahl der Lehrmittel ab.

In Bezug auf die Erstleselehrgänge besteht in allen fünf Kantonen eine grosse Offenheit. Während in den Kantonen St. Gallen, Luzern und Aargau jeweils zwei bis vier Lehrmittel als alternativ-verbindlich vorgeschlagen sind, überlassen die Kantone Bern und Zürich die Auswahl den Lehrpersonen. In der Vielfalt an Auswahlmöglichkeiten spiegelt sich die Vielfalt an propagierten Methoden des Schriftspracherwerbs. So finden sich Lehrwerke, die synthetische und analytische Methoden integrieren («Tobi Fibel»), solche, die sich mehr oder weniger stark an die Methode Lesen durch Schreiben anlehnen («Anton und Zora», «Lara und ihre Freunde», «Mimi die Lesemaus») und auch Lehrmittel, die auf dem Spracherfahrungsansatz von Brügelmann und Brinkmann⁴³ beruhen («ABC-Lernlandschaften»). Weit verbreitet ist zudem das in der Schweiz entwickelte Lehrmittel «Leseschlau», das mithilfe von Mundstellungsbildern auf die Lautschulung fokussiert. Auf eine ganzheitliche Förderung der Sprachkompetenzen setzt das ebenfalls in der Schweiz entwickelte Lehrmittel «Buchstabenreise»: Es integriert die unterschiedlichen Schrifterwerbsmethoden; der Fokus liegt jedoch nicht auf dem Schrifterwerb alleine, sondern in den Blick kommen auch die Förderung von rezeptiven und produktiven Sprachhandlungskompetenzen (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) und die damit verbundenen Strategien.

⁴³ Brügelmann/Brinkmann (1998)

→ Details vgl. Tabelle i

5.2.2 Sprachlehrmittel

Darum gehts

Die Sprachlehrmittel in der Schweiz sind kompetenzorientiert und richten sich weitgehend nach dem Lehrplan 21.

Die Situation bei den Sprachlehrmitteln ist übersichtlich. So gibt es drei Lehrmittel, die alternativ-verbindlich oder verbindlich sind: Die Reihe des Lehrmittelverlags Zürich mit «Sprachfenster» (Unterstufe), «Sprachland» (Mittelstufe) und «Sprachwelt Deutsch» (Sekundarstufe I), das durchgehende Lehrmittel «Die Sprachstarken» (Klassen 2–9) vom Verlag Klett & Balmer Schweiz sowie für die Sekundarstufe I das Lehrmittel «Welt der Wörter» (Lehrmittelverlag Zürich), das jedoch nicht mehr neu aufgelegt und durch die neueren Lehrmittel «Sprachwelt Deutsch» und «Die Sprachstarken 7–9» ersetzt wird.

→ Details vgl. Tabelle j

Alle Lehrmittel sind kompetenzorientiert, folgen einem Sprachhandlungsansatz und setzen den Lehrplan 21 schon weitgehend um (vgl. Kapitel 5.1). Sie fokussieren die Förderung aller Sprachhandlungskompetenzen, sowohl der rezeptiven (Lesen, Zuhören) als auch der produktiven (Schreiben, Sprechen). Auf unterschiedliche Weise stellen sie alle das Thematisieren und Reflektieren von Sprachhandlungsstrategien wie beispielsweise Lese- und Schreibstrategien ins Zentrum: In den Lehrmitteln «Sprachfenster», «Sprachland» und «Sprachwelt» werden die Strategien isoliert in einem Arbeitstechnikbuch für die Schüler und Schülerinnen aufgeführt und sollen bei der Bearbeitung der Themenhefte eingesetzt werden. In den «Sprachstarken» werden Verfahren und Strategien in die Lernaufgaben integriert und deren Anwendung und Reflexion explizit mit Lernaufgaben angeleitet. Sie werden über die Bände hinweg spiral-curricular auf- und ausgebaut: Die einzelnen Bände sind aufeinander bezogen. In jedem Band werden die im vorherigen Band thematisierten Strategien, Verfahren und Inhalte wieder aufgenommen, wiederholt und stufenkonform weiter ausgebaut.

5.2.3 Lesebücher und Lesetrainings

Darum gehts

Im Lese- und Literaturunterricht kommen auf allen Stufen die verschiedensten Lesebücher zum Einsatz. Zudem spielen individuelle Lektüren, Lektüren im Klassenverband sowie Lesetrainings im Bereich der basalen Lesekompetenzen eine wichtige Rolle.

Pro Klassenstufe gibt es jeweils ein empfohlenes oder als verbindlich erklärtes Lesebuch (Details vgl. Tabelle k):

- «Knuddeldaddelwu» (2. Klasse, wird in verschiedenen Kantonen durch «Das Lesebuch» abgelöst)
- «Platsch» (3. Klasse, wird in verschiedenen Kantonen durch «Das Lesebuch» abgelöst)
- «federleicht und vogelfrei» (4. Klasse)
- «anderswie und anderswo» (5. Klasse)
- «mittendrin und hoch hinaus» (6. Klasse)
- «Alles und nichts» (Sekundarstufe I)

Alle Lesebücher werden vom kantonalen Lehrmittelverlag «Schulverlag Plus» (Kantone Aargau und Bern) herausgegeben, der ebenfalls der interkantonalen Lehrmittelzentrale (ilz) angeschlossen ist. In den Lesebüchern finden sich Texte unterschiedlicher Funktionen (Unterhaltung, Genuss, Information usw.) und Gattungen. Sie sind jeweils erweitert durch eine CD bzw. Materialien auf einer Internetplattform und einen Lehrerkommentar, der neben didaktischen Hinweisen auch Unterrichtsskizzen und Arbeitsmaterialien enthält.

Neben den Lesebüchern werden auch die Gedichtbände

- «Die Welt ist reich» (4.–6. Klasse) sowie

- o «Wort und Zauberwort» (Sekundarstufe I)

aus dem Schulverlag Plus teils empfohlen oder als verbindlich erklärt.

Für den Literaturunterricht auf der Sekundarstufe I steht zudem das Lehrmittel «Lesewelten» zur Verfügung. Dieses beinhaltet eine Auswahl von literarischen Texten und Unterrichtsvorschlägen. Die Textauswahl ist in Themenheften strukturiert (z.B. Themenhefte «Literatur und die Schweiz», «Literatur und Spannung» usw.).

Für den Lese- und Literaturunterricht wird jedoch nicht nur auf die Lesebücher zurückgegriffen: Im Leseunterricht spielen Klassenlektüre und individuelle Lektüre eine grosse Rolle. Die Angebote dazu sind zwar nicht staatlich gesteuert, jedoch durchaus staatlich unterstützt: So können beispielsweise bei Bibliomedia Ganztexte für die Klassenlektüre bestellt werden, die zum Teil um Aufgaben und didaktischen Hinweisen erweitert sind (→ <http://blogs.fhnw.ch/zi/klassenlekture>) (vgl. Kapitel 7). Diese Angebote werden rege genutzt und ersetzen oder ergänzen die Arbeit mit dem Lesebuch.

Seit den Ergebnissen von PISA 2000 ist auch die Förderung der basalen Lesekompetenzen mit Lesetrainings stärker ins Zentrum gerückt (vgl. Kapitel 3.2.1 «PISA-Befunde für die Schweiz»). Hierfür wurden Lesetrainings entwickelt, die neben den Sprachlehrmitteln und Lesebüchern auf vielen kantonalen Lehrmittellisten empfohlen werden (Details vgl. Tabelle I).

5.2.4 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Darum gehts

Eine schweizweit einheitliche Förderpraxis für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache existiert nicht. Die Auswahl an Lehrmitteln im DaZ-Bereich ist überschaubar.

In den meisten Kantonen haben sich für den DaZ-Unterricht die Lehrmittel «Hoppla» (Unterstufe), «Pipapo» (Mittelstufe) und «Kontakt» (Sekundarstufe I) etabliert (Details vgl. Tabelle m). Diese decken sowohl den Anfangsunterricht als auch den weiterführenden DaZ-Unterricht ab, denn in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache besteht in der Schweiz keine einheitliche Praxis darüber, wie lange Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache isolierten und/oder integrierten Förderunterricht bekommen. Im Kanton Zürich beispielsweise werden sie in der Anfangsphase isoliert gefördert. Danach werden sie in Regelklassen integriert, wobei sie auch hier je nach Bedarf noch zusätzliche sprachliche Förderung in separaten DaZ-Stunden oder auch im Regelunterricht integrierte Unterstützung durch eine Fachperson erhalten. Ein allfälliger Förderbedarf wird seit 2013 mit dem Sprachstandsinstrumentarium «Sprachgewandt» (vgl. Kapitel 5.3) ermittelt.

Fazit

In der Schweiz besteht – abgesehen von den Erstleselehrgängen – eine relativ übersichtliche Situation, was die Lehrmittel anbelangt. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass es eine überschaubare Anzahl von Lehrmittelverlagen gibt, zudem ist der Markt für die jeweilige Sprachregion natürlich klein. Die kantonalen Lehrmittelverlage der Deutschschweiz sind in der interkantonalen Lehrmittelzentrale (ilz) zusammengeschlossen, weiter gibt es mittlerweile nur noch einen privaten Schweizer Lehrmittelverlag (Klett und Balmer).⁴⁴ Insbesondere wegen der Schweizer Standardsprache (vgl. Kasten 1) werden ausser für den Anfangsunterricht keine Lehrmittel aus Deutschland empfohlen.

Mit anderen Worten: Auf dem Schweizer Lehrmittelmarkt herrscht nur wenig Konkurrenz. Trotzdem wirkt sich diese mangelnde Konkurrenz bisher nicht negativ auf die Qualität der Lehrmittel aus: Die Sprachlehrmittel wurden allesamt von FachdidaktikerInnen, die für die Konzeption und wissenschaftliche Begleitung zuständig sind, in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Verlagsleuten entwickelt. Diese Zusammenarbeit ist zwar aufwändig, garantiert allerdings einerseits, dass die Lehrmittel an die wissenschaftlichen Erkenntnisse angepasst sind, andererseits aber auch die Sicht der Praxis integriert bzw. die Bedürfnisse der Praxis weitgehend befriedigt werden können.

⁴⁴ Lehrmittelverlage (Auswahl) [www.fhnw.ch/ph/ife/netzwerk/lehrmittelverlage; 30.03.2016]

5.3 Leistungstests und Lernstandserhebungen

Darum gehts

Im Anschluss an TIMSS und dann vor allem an PISA 2000⁴⁵ entstand auf nationaler sowie kantonaler Ebene das Bestreben, mit Leistungstests die Unterrichts- und Schulentwicklung voranzutreiben.

Neben der unterrichtsinternen Leistungsbeurteilung haben sich in den letzten Jahren und in einzelnen Kantonen bzw. Bildungsräumen vermehrt teils auch standardisierte Verfahren zur Leistungsmessung etabliert (vgl. Tabelle n). Diese erfüllen unterschiedliche Funktionen:

- Tests zur individuellen, förderorientierten Standortbestimmung
- Tests zur bilanzierenden Leistungsbeurteilung (Zertifizierung und Selektion)
- Tests zur Überprüfung der Wirksamkeit des Bildungssystems (z. B. PISA)

5.3.1 Bildungsmonitoring

Darum gehts

Ziel des Bildungsmonitorings ist es, die Wirksamkeit des Schweizer Bildungssystems zu überprüfen. Unterschiedliche Tests (v.a. Deutsch und Mathematik) werden für sämtliche Schulstufen entwickelt und kommen kantonal, überkantonal in Bildungsräumen oder auf bundesweiter Ebene zum Einsatz.

Bildungsmonitoring

Das von der EDK und vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (= SBFI) durchgeführte Bildungsmonitoring Schweiz dient dem Ziel der systematischen und wissenschaftlich gestützten Beschaffung, Aufbereitung und Auswertung von Informationen über das schweizerische Bildungssystem.⁴⁶ Alle vier Jahre erscheint darauf gestützt der nationale Bildungsbericht (letztmals 2014), der über das ganze Bildungssystem hinweg, von der Vorschule über Hochschulen bis hin zur Weiterbildung, über relevante Kontextbedingungen und institutionelle Merkmale aller Bildungsstufen berichtet und die Leistungen des Bildungswesens anhand der drei Kriterien Effektivität, Effizienz und Equity beurteilt. In erster Linie ist das Bildungsmonitoring eine Grundlage für eine forschungs- und datengestützte Bildungspolitik der Kantone und des Bundes.

Kasten 12: Bildungsmonitoring

Die kantonalen Erziehungsdirektoren und Erziehungsdirektorinnen beschlossen 2013 zu prüfen, ob das Schweizer Schulwesen die in den Bildungsstandards definierten Grundkompetenz (Mindeststandards) erreichen (ÜGK = Überprüfung zur Erreichung der Grundkompetenzen). Dafür werden gemeinsame Tests für alle drei grossen Sprachregionen entwickelt (vgl. Kapitel 5.3; Details vgl. Tabelle o).

Zugleich befindet sich eine Aufgabendatenbank im Aufbau, welche die Förderung der erwarteten Grundkompetenzen möglich machen soll.⁴⁷

Diverse kantonale Bildungsdepartemente haben Aufträge zur Entwicklung von Tests für die unabhängige, individuelle Standortbestimmung an Lehrmittelverlage, pädagogische Hochschulen und Universitäten in Auftrag gegeben. Die Verbindlichkeit der Tests ist je nach Kanton unterschiedlich geregelt. Neben den kantonalen Testentwicklungen ist zudem das Bestreben erkennbar, die kantonalen Leistungstests überkantonal zu konzipieren und zu koordinieren. So hat sich der Bildungsraum Nordwestschweiz 2012 zum Ziel gesetzt, einheitliche Leistungstests einzuführen. Bis anhin wurden in gewissen Kantonen auch sog. Orientierungs- und Vergleichsarbeiten bzw. Abschlussprüfungen mit dem Ziel einer standardisierten Leistungserfassung eingesetzt.⁴⁸

Entstanden sind Tests für die Stufen Kindergarten bis 10. Klasse (Bildungsjahre 1 bis 12), die im Kern den Lernstand der Schüler und Schülerinnen in den Fächern Deutsch und Mathematik testen:

⁴⁵ Check 5, 2004 entwickelt, Klassenscockpit ZH, 2003 entwickelt

⁴⁶ SKBF (2014: 6)

⁴⁷ www.edk.ch/dyn/12928.php, 30.03.2016

⁴⁸ www.bildungsraum-nw.ch/programm/volksschule

«Lernlot», «Klassenscockpit» und «eprolog». Weitere Tests wie «Stellwerk», «Checks» und «Orientierungsarbeiten» überprüfen zudem den Lernstand weiterer Schulfächer und allgemeiner kognitiver Fähigkeiten (Details vgl. Tabelle n).

In der Schulsprache werden mehrheitlich die Kompetenzbereiche Leseverstehen, Hörverstehen und Schreiben inkl. Rechtschreibung überprüft. Zum Teil werden auch Wortschatz und Grammatik isoliert erfasst. Wie differenziert die Kompetenzbereiche überprüft werden können, hängt stark von den Auswertungsprozessen ab. So werden einzelne Tests von den Lehrpersonen aufwändig ausgewertet und ermöglichen differenzierte Lernstandserhebungen (Orientierungsarbeiten), andere werden von den Schülern und Schülerinnen online gelöst und ermöglichen dadurch weniger differenzierte Lernstandserhebungen. Die Tests sind mehrheitlich kompetenzorientiert ausgerichtet, wobei aktuell das Bestreben besteht, sie am Lehrplan 21 auszurichten (vgl. Kapitel 5.1).

5.3.2 Sprachstandserhebung DaZ

Darum gehts

Mit «Sprachgewandt» existiert ein Instrument zur Einschätzung der institutionell organisierten Förderunterstützung in den vier Sprachhandlungsbereichen.

In einigen Kantonen der Deutschschweiz ist seit 2013 das Sprachstandsinstrumentarium «Sprachgewandt» zur Abklärung des Unterstützungsbedarfs verbindlich (z. B. Kantone Zürich, Schwyz, Luzern usw.) oder empfohlen (z. B. Bern). Es kommt ab Kindergarten bis zur 9. Klasse (i. e. bis zum 11. Bildungsjahr) zum Einsatz. «Sprachgewandt» beinhaltet einen standardisierten Lesetest und Beobachtungsbögen zu den vier Sprachhandlungsbereichen, welche die Einschätzung des Förderbedarfs unterstützen sollen. Das Niveau, das für die Entlastung aus dem Förderunterricht erreicht werden muss, kann von den Kantonen bestimmt werden. Die meisten Kantone legen es auf dem Niveau B – C fest. Dies gemäss dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), was ungefähr den Grundkompetenzen in der Schulsprache nach HarmoS und Lehrplan 21 (vgl. Kapitel 5.1) entspricht.

5.3.3 Weitere Tests

Leistungstests werden nicht nur in der Volksschule eingesetzt, sondern finden inzwischen auch Eingang ins Berufswahlverfahren. Solche Tests werden von privaten Anbietern entwickelt sowie durchgeführt und gelten teilweise als Voraussetzung, um sich auf eine Lehrstelle bewerben zu können (Details vgl. Tabelle p).

Fazit und Ausblick

Die unterschiedlichen Ansätze bieten auf jeden Fall das Potenzial für eine fruchtbare Entwicklung.

In den nächsten Jahren wird in der Schweiz ein grosses nationales Bildungsmonitoring in vier Fächern entstehen, unter anderem auch für die Schulsprache über die Sprachgrenzen hinweg. Es dient dazu, das Erreichen der Grundkompetenzen zu überprüfen. Zudem wird es unterschiedliche kantonale Entwicklungen geben, die den Schulen psychometrisch validierte Tests zur Verfügung stellen. Diese Tests werden im Sinn der Steuerung obligatorisch mit allen Schülern und Schülerinnen teilweise auch zu Promotionszwecken durchgeführt. Welche Lösungen sich dabei für welche Kantone wie längerfristig etablieren lassen, ist zur Zeit noch schwer abzuschätzen.

6 Frühe Literalität

Sprach- und Literalitätsförderung beginnt lange vor der Schule; neben der Familie findet sie statt in Kindertagesstätten, Spielgruppen und überhaupt an Orten, an denen kleine Kinder im Alltag betreut werden. Seit einigen Jahren etabliert sich in Deutschschweizer Bildungseinrichtungen für 0- bis 6-jährige Kinder eine alltagsintegrierte bzw. situative Sprachbildung. Im Fokus der sprachlichen und literalen Förderung steht das Gelingen von Kommunikation mit allen Mitteln – multimodal und mehrsprachig. Durch Professionalisierung, Vernetzung und Forschung soll dieser Ansatz im Frühbereich und im Kindergarten weiter gestärkt werden.

Bereits kleine Kinder erwerben sprachliche und literale Fähigkeiten, indem sie mit kompetenten andern kommunizieren und dabei (schrift-)sprachliche Mittel kennen lernen, ausprobieren und weiterentwickeln. Bezugspersonen der Kinder (z.B. Eltern, Geschwister oder pädagogische Fachpersonen) können diese Erwerbsprozesse unterstützen, indem sie zunehmend anspruchsvolle sprachliche Handlungssituationen schaffen und den Kindern eine immer selbständigere Beteiligung ermöglichen. Dabei geht es sowohl um direkt schriftbezogene Tätigkeiten (z.B. Einkaufszettel «schreiben» oder Bilderbücher «lesen») als auch um das Verstehen und Produzieren «mündlicher Texte» (z.B. Erlebnisberichte, Fantasiegeschichten oder Erklärungen). Kinder aus sozial benachteiligten Familien können von solchen Angeboten in vorschulischen Bildungseinrichtungen besonders profitieren. Deshalb muss das Handeln der pädagogischen Fachleute in Kitas, Tagesfamilien, Spielgruppen und Kindergärten im Hinblick auf die Erwerbsunterstützung sprachlicher und literaler Fähigkeiten in Alltagssituationen weiterentwickelt und koordiniert werden.

Situative Sprachbildung

Gelingende Alltagsgespräche zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen sind Erwerbskontexte sprachlicher und literaler Fähigkeiten. Bei Coachings und Weiterbildungen für das Betreuungspersonal nach dem Ansatz der situativen Sprachbildung sind zwei Dimensionen grundlegend:⁴⁹

- Interaktionsqualität
- Anforderungsreiche Sprachhandlungen

Dabei steht immer das gemeinsame Verstehen im Vordergrund, welches mit allen Mitteln (multimodal und mehrsprachig) ko-konstruiert wird.

Kasten 13: Situative Sprachbildung

Frühe Literalität

Lese- und Schreibfähigkeiten umfassen basale und hierarchiehöhere Dimensionen. Ihr Erwerb setzt bereits im Vorschulalter ein:

- Zu den basalen Vorläuferfähigkeiten gehören die phonologische Bewusstheit sowie die Kenntnis von ersten Buchstabenformen und Laut-Buchstaben-Zuordnungen.
- Hierarchiehöhere Vorläuferfähigkeiten können als mündliche Textfähigkeiten gefasst werden. Mündliche Texte sind solistisch produzierte, globalstrukturierte, sprachlich differenzierte und musterhafte Repräsentationen situationsexterner Inhalte.

Bereits kleine Kinder brauchen Zugang zu Medien (auch, aber nicht nur zu Büchern), Teilhabe an medialen Praxen und Gespräche über Medien und ihre Inhalte, um literale Fähigkeiten durch Modelllernen zu erwerben.⁵⁰

Kasten 14: Frühe Literalität

⁴⁹ Isler (2014)

⁵⁰ Vgl. Wiesner (2016)

6.1 Entwicklungen der letzten zehn Jahren – Aktionismus nach PISA-Schock

Gegenüber der offiziellen Bildung in Kindergarten und Schulen präsentiert sich der Frühbereich als ein sehr heterogenes Feld, in dem verschiedene Einrichtungen – Kitas, Tageselternorganisationen, Spielgruppen und Bibliotheken, aber auch die Gemeinwesenarbeit, religiöse und ethnische Gemeinschaften oder Sport- und Musikvereine – eine Vielzahl von Bildungsangeboten für kleine Kinder und ihre Eltern bereitstellen (vgl. Kapitel 7).

Nach dem PISA-Schock im Jahr 2003 geriet die frühe Sprachbildung rasch in den Fokus der Bildungspolitik. Da wissenschaftliche und konzeptionelle Grundlagen noch weitgehend fehlten, herrschte zunächst ein gewisser Aktionismus, der in folgenden Gebieten sichtbar wurde:

- Erste pädagogische und strukturbildende Massnahmen
- Publikation erster Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von qualitativ guten vorschulischen Bildungsangeboten
- Expertisen und Berichte zur frühen Bildung
- Schaffung zusätzlicher Betreuungsplätze
- Projekte zur Stärkung der frühen Sprachbildung und Integration
- Ausarbeitung eines Orientierungsrahmens «Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz» (FBBE)
- Kontinuierliche Qualitätsentwicklung von Bildungseinrichtungen des Frühbereichs
- Neue Bibliothekskonzepte als Orte der Begegnung und Interaktion (vgl. Kapitel 7)
- Bildung einer Schuleingangsstufe (4- bis 8-Jährige; betrifft neben Kindergarten und Schule die Ausbildung der entsprechenden Lehrpersonen an pädagogischen Hochschulen) (vgl. Kapitel 4 und 5)

6.2 Projekte der frühen sprachlichen und literalen Bildung

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über eine Auswahl an Arbeiten zur frühen sprachlichen und literalen Bildung. Die Auswahl beschränkt sich auf Deutschschweizer Arbeiten mit klarem Fokus auf sprachliche und literale Bildung (also nicht mehr auf frühe Bildung im Allgemeinen).

Darum gehts

Die aufgelisteten und im Anhang näher beschriebenen Entwicklungsprojekte sind unterschiedlich stark auf Sprach- und Literalitätsförderung fokussiert. Spezifisch auf die frühe literale Bildung ausgerichtet ist nur das Projekt «Schenk mir eine Geschichte». In den übrigen Projekten steht der Deutschwerb mehrsprachiger oder sozial benachteiligter Kinder im Zentrum.

«Schenk mir eine Geschichte – family literacy» (vgl. Kapitel 7)

Spielgruppen plus: Für Kinder mit bildungsfernem Hintergrund, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Kanton Zürich.

www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/schule_migration0/integrationsfoerderung_im_vorschulalter.html

Von der Spielgruppe in den Kindergarten – Spiki: Spielgruppe und Elternaustausch. Subventioniert für Familien mit geringem Einkommen. Stadt St. Gallen.

Primano: Studie mit Kontrollgruppe zur Optimierung von Weiterbildungen für pädagogische Fachleute (inkl. Diagnosefähigkeit und Elternarbeit). Stadt Bern.

Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten: Unentgeltlicher, verpflichtender Besuch einer Spielgruppe für Kinder mit zu geringen Deutschkenntnissen. Mit familienergänzendem Angebot. Beforscht von der Universität Basel. Stadt Basel.

Darum gehts

Neben wissenschaftlichen Grundlagen liegen auch programmatische Konzepte und umsetzungsorientierte Materialien für die frühe Sprachbildung vor, die mit unterschiedlichen Akzentuierungen auf eine alltagsintegrierte Sprachbildung ausgerichtet und untereinander sowie mit dem Orientierungsrahmen FBBE kompatibel sind.

Expertisen, Konzepte und Materialien zur frühen Sprachbildung Zur Weiterentwicklung der frühen Sprachbildung haben auch einige Schriften beitragen können, die in den letzten Jahren in der Deutschschweiz erschienen sind:

Sticca et al. (2013) haben im Kanton Zürich Akteure und Akteurinnen im Frühbereich zur Wirksamkeit und Durchgängigkeit von Sprachförderung befragt und Handlungsempfehlungen daraus abgeleitet.

Stamm (2014) stellt in ihrem Dossier zur frühen Sprachförderung theoretische Ansätze und empirische Befunde dar und empfiehlt fünf Kernelemente für die Weiterentwicklung der frühen Sprachförderung.

Schneider et al. (2013) bündeln in der «Expertise zur Wirksamkeit der Sprachförderung» die (vorerst noch spärlichen) empirischen Belege für wirksame Ansätze der vorschulischen Sprachförderung in Alltagsgesprächen (in deren Kapitel 4.1).

Kannengieser et al. (2013) legen mit «Nashorner haben ein Horn» ein Praxisbuch für die Förderpraxis in Spielgruppen und Kitas vor, welches Grundlagen der Sprachförderung von ein- und mehrsprachigen Kindern im Alter von 2 bis 4 Jahren vermittelt.

Löffler/Vogt (2015) stellen im Handbuch «Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag» fünf Sprachförderstrategien, ihre Grundlagen und ihre praktische Anwendung im Rahmen einer alltagsintegrierten Sprachförderung dar.

Kappeler Suter/Plangger (2015) legen in Ergänzung zum Praxisbuch «Nashorner haben ein Horn» einen «Qualitätsleitfaden Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen» vor, welcher die Dimensionen der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität für die frühe Sprachbildung konkretisiert.

Isler et al. (in Druck) beschreiben im «Fachkonzept frühe Sprachbildung» den Forschungsstand, das Grundverständnis und sechs Leitlinien der frühen alltagsintegrierten Sprachbildung sowie deren Rahmenbedingungen in den Lebenswelten Familie, Tagesfamilie, Kita und Spielgruppe.

Fazit und Ausblick

In den letzten Jahren wurden in der Deutschschweiz auf allen Ebenen – Entwicklung, Weiterbildung, Forschung und Dokumentation – substanzielle Fortschritte auf dem Weg zu einer kohärenten alltagsintegrierten Sprachförderung erzielt. Im Feld der frühen Sprachbildung sind derzeit viele Akteure und Akteurinnen auf unterschiedlichen Ebenen tätig und beschäftigen sich mit folgenden Punkten:

- Massnahmen zur vorschulischen Leseanimation (z. B. die Stiftung GFZ [Gemeinnützige Frauen Zürich])
- Massnahmen zur Weiterentwicklung der frühen Sprachbildung (z. B. Bildungsdirektion des Kantons Zürich)
- Weiterbildungsinitiativen zur frühen Sprachbildung in Spielgruppen (Lead: PH TG).

Dennoch bleiben aber weiterhin verschiedene – teilweise grundlegende – Aufgaben zu lösen:

- Die alltagsintegrierte Sprachförderung muss im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und (multimediale) Literalität weiterentwickelt werden.
- Die bisher punktuell wirkenden Massnahmen zur Professionalisierung des pädagogischen Handelns müssen in geeigneter Form stärker in die Breite getragen werden.
- Zwischen Kitas und Spielgruppen sowie zwischen Frühbereich und Kindergarten bestehen Abgrenzungstendenzen, die durch ein gemeinsames Verständnis von Sprachförderung und Kooperation überwunden werden müssen.
- Die fehlende Rechtsgrundlage für die Koordination, Qualitätsentwicklung und Finanzierung von Einrichtungen des Frühbereichs durch die Kantone stellt ein Strukturproblem dar, das politisch angegangen werden sollte.
- Zwischen den Hochschulen, die sich in Entwicklung und Forschung mit früher sprachlicher und literaler Bildung befassen, sollte die Koordination und ggf. Zusammenarbeit verstärkt werden.

Über das in diesen Ausbildungen vermittelte Verständnis von früher Sprachbildung liegt bisher kein systematisches Wissen vor. Eine vergleichende Untersuchung der Curricula und Methoden wäre wünschenswert.

Mit der **Einführung des Lehrplans 21** in vielen Deutschschweizer Kantonen steht dem Kindergarten ein Paradigmenwechsel von einer Logik der Stufendidaktik zu einer Logik der Fachdidaktik bevor. Damit besteht ein gewisses Risiko, dass sich die Bildungsverständnisse von Frühbereich und Kindergarten auseinanderstatt aufeinander zubewegen und der Aufbau einer durchgängigen Sprachbildung erschwert wird. Diese Herausforderung dürfte besondere Aufmerksamkeit und Unterstützung erfordern.

7 Literalitätsförderung parallel zur/mit der Schule

Auch mit dem Eintritt in die Schule ist diese längst nicht der einzige Ort, an dem Literalität vermittelt und gefördert wird. Im Gegenteil: Die formelle literale Sozialisation und Bildung in der Schule wird sinnvollerweise von ausserschulischen Angeboten flankiert und mitgetragen. In diesem Kapitel werden national und regional tätige Institutionen vorgestellt, die sich für die Literalitätsförderung auf unterschiedlichen Altersstufen engagieren. Tätig werden sie mit diversen Angeboten, u.a. mit dem Unterhalten von Verlagen, mit Preisen und Projekten in der Lese- und Schreibförderung.

Tradition der Literalitätsförderung parallel zur Schule

Bis Ende des 20. Jahrhunderts war die ausserschulische Literalitätsförderung in der Deutschschweiz eng an die Schule gekoppelt und wurde von schulnahen Vereinen und «Bibliomedia Schweiz» betrieben. Für den Vorschulbereich und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen gab es praktisch keine Lese- und Schreibinitiativen. Seit PISA 2000 hat sich die Leseförderlandschaft stark verändert. Vor allem im Frühbereich wurden schweizweit Projekte umgesetzt zur literalen Förderung in Familien und in Frühförder-Institutionen (Kitas, Spielgruppen) (vgl. Kapitel 6, aber auch Kapitel 4.1), aber auch das schulische Handlungsfeld wurde um Angebote für Familien und Peers erweitert, um ausserschulische Lesesozialisationsinstanzen besser zu erreichen (vgl. Kapitel 4.1).

Kasten 15: Literalitätsförderung ausserhalb der Schule hat Tradition in der Schweiz.

Die vorliegende Zusammenstellung zeigt die wichtigsten Akteure und Akteurinnen im Feld der Literalitätsförderung ausserhalb der Schule sowie ausgewählte Angebote mit grosser Reichweite.

7.1 National bzw. weiträumig tätige Institutionen in der Literalitätsförderung und Bibliotheken

Ausserschulische Organisation der Literalitätsförderung

Dass sich Vereine und Stiftungen mit ausserschulischer Leseförderung beschäftigen, hat in der Deutschschweiz eine lange Tradition. Entstanden sind diese Institutionen in der Regel aus dem Bedürfnis heraus, Kinder und Jugendliche auch in ihrer Freizeit mit «guter» Lektüre zu versorgen (vgl. die SJW-Hefte weiter unten).

Basierend auf Artikel 15 des Kulturförderungsgesetzes setzt sich der Bund gesamtschweizerisch für jene Organisationen und Institutionen mit Strukturförderbeiträgen ein, die in der Leseförderung tätig sind. Daneben unterstützt er nachhaltige Einzelprojekte der Literalitätsförderung, die im Schnittfeld von Bibliotheken und Schulen angesiedelt sind. Dies unter Berücksichtigung der Kompetenzen von Bund und Kantonen, was die Schule anbelangt (vgl. Kapitel 2). Um für die operativen Geschäfte vor Ort zu sein, arbeiten die national tätigen Organisationen in der Regel mit einer zentralen Geschäftsstelle und sprachregionalen Büros.

Kasten 16: Organisation der Literalitätsförderung durch Bund, Kantone und national bzw. weiträumig tätige Institutionen

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL): Die SGL ist eine Fachorganisation der Dozierenden, Wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden an PHs und entsprechenden Universitätsabteilungen (→ SGL online). Sie vertritt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der schweizerischen Bildungspolitik und initiiert den fachlichen Austausch zwischen den entsprechenden Hochschulen mit der Organisation von Fachtagungen und der Fachzeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung». Organisiert ist die SGL in unterschiedliche Fachgruppen, von denen hier insbesondere das

Schweizerischer Verein für die deutsche Sprache (SVDS): Der SVDS hat zum Ziel, beide Formen der deutschen Sprache (Mundart und Standard) in der Schweiz zu pflegen und möchte das Bewusstsein für die Diglossie in der Deutschschweiz vertiefen. Er setzt sich unter anderem dafür ein, dass die Schulen verpflichtet sind, Standarddeutsch als Unterrichtssprache zu gebrauchen und trägt mit der Zeitschrift «Sprachspiegel» und der Organisation von Fachtagungen massgeblich zum politischen und öffentlichen Diskurs bei. Ausserdem hat der SVDS die Trägerschaft für den schweizerischen Duden Ausschuss inne, der für die

«Forum Deutschdidaktik» (FDD) und das «Forum Fremdsprachen Schweiz» erwähnt sein sollen.

Dudenredaktion Helvetismen bearbeitet.
www.sprachverein.ch

Bibliomedia Schweiz: Die Bibliomedia Schweiz ist eine öffentliche Stiftung. Sie setzt sich für die Entwicklung von Bibliotheken und für die Förderung des Lesens ein. Sie versteht sich als Bibliothek der Bibliotheken und als Informationsdrehscheibe in der schweizerischen Bibliothekslandschaft. Sie stellt ein breites Angebot an aktuellen Büchern für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in allen Landessprachen und mehreren **Fremdsprachen** zur Verfügung und fördert das Lesen und die Freude an Literatur. → **Buchstart**; → **Mondomedia**. Die vielfältigen Angebote von Bibliomedia richten sich an Gemeindebibliotheken, Schulen und Schulbibliotheken.
www.bibliomedia.ch

Interbiblio: Der Dachverein der **interkulturellen Bibliotheken in der Schweiz** fördert den Informations- und Erfahrungsaustausch unter seinen Mitgliedern und interessierten Leuten oder Institutionen. Zudem vertritt er die interkulturellen Bibliotheken sowie ihre Anliegen und Interessen in Politik und Gesellschaft und setzt sich für die Erstsprachenförderung ein. Dies in Zusammenarbeit mit der Bibliomedia, der Mitbegründerin von der Mondomedia.
www.interbiblio.ch

Mondomedia: Die Mondomedia bietet eine Plattform für den Erfahrungsaustausch und die Wissensvermittlung in der interkulturellen Bibliotheksarbeit für die deutschsprachige Schweiz. Mondomedia vermittelt ReferentInnen für Weiterbildungen sowie BeraterInnen, die bei der Umsetzung von kleineren und grösseren Projekten in Bibliotheken unterstützend zur Seite stehen.
www.mondomedia.ch

Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der allgemeinen öffentlichen Bibliotheken (SAB): Die SAB hat den Auftrag, die Tätigkeit der 700 öffentlichen Bibliotheken, der Schulbibliotheken und ihrer Mitarbeitenden zu fördern. Sie unterstützt sie in ihrer hauptsächlichen Bestimmung: Lesen fördern, ausbilden und unterhalten. Die SAB unterstützt die strategische Positionierung und die Entwicklung der Bibliotheken und macht deren Bedeutung für eine demokratische schweizerische Gesellschaft bewusst. Sie trägt den «Welttag des Buches» mit.
www.sabclp.ch

Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM: Das SIKJM, dem elf Partner aus Kantonal- und Regionalorganisationen angeschlossen sind, sammelt und dokumentiert Kinder- und Jugendmedien. Es untersucht Kinder- und Jugendmedien mit einem kulturwissenschaftlichen Ansatz, stellt die Ergebnisse über Publikationen und Ausstellungen vor und vermittelt lustvolle Zugänge zu Kinder- und Jugendmedien (siehe die weiter unten aufgeführten Projekte Buchstart, Erzählnacht, Leseanimatorin SIKJM, Mein Buchumschlag, Schenk mir eine Geschichte). Es berichtet in Fachzeitschriften und Büchern über Kinder- und Jugendmedien, Trends und Hintergründe und würdigt herausragende Kinder- und Jugendbücher (Schweizer Kinder- und Jugendmedienpreis).
www.sikjm.ch

Weiterführendes

Bischu: Online-Handbuch mit dem Ziel, die Entwicklung guter Zusammenarbeit von Bibliothek und Schule zu unterstützen. Bischu bietet Materialien, kommentierte Links zu diversen pädagogischen Angeboten und Handreichungen.
www.bischu.zh.ch

Schulbibliotheken: vom SAB für Schulbibliotheken erarbeitete Richtlinien finden sich hier:
www.sabclp.ch/images/Richtlinien_Schulbibliotheken_2014.pdf

7.2 Verlage

Die Verlagslandschaft der Deutschschweiz

Deutschschweizer Kinderbuchverlage (so Atlantis, Artemis oder Sauerländer) spielten bis in die 1990er Jahre eine wichtige Rolle für die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Globalisierung, Frankenstärke und Buchpreisbindung haben seither diesem Segment der Verlagsszene stark zugesetzt.

Zurzeit existieren drei grössere Publikumsverlage in der Deutschschweiz (Atlantis/Orell Füssli, Aracari und NordSüd), die schwerpunktmässig Bilderbücher und Schweizer Klassiker publizieren. Dazu kommt das Schweizerische Jugendschriftenwerk SJW, das seit 1932 kostengünstige Kinder- und Jugendliteratur in allen vier Landessprachen verlegt. Die Publikumsverlage sind Mitglied des Branchenverbands SBVV.

Kasten 17: Die Organisation der Verlage

Schweizerisches Jugendschriftenwerk SJW: Das SJW ist eine Stiftung; es bietet Kindern und Jugendlichen zeitgemässe und preiswerte Literatur in allen Landessprachen an und will die Leselust wecken, den Einstieg in Buchlektüren und in die Informationsvermittlung bieten. Für junge AutorInnen und IllustratorInnen ist es eine Plattform für erste Publikationen. 2012 wurde das SJW-Heft Nr. 2387, «Die grosse Flut», des Künstlerinnen-Duos «It's Raining Elephants» mit dem Preis für Illustration an der Kinderbuchmesse Bologna 2012 ausgezeichnet, 2013 mit dem 1. Preis Biennale der Illustration Bratislava, BIB, Grand Prix BIB.

www.sjw.ch



Schweizer Buchhändler- und Verlegerverband SBVV: Der SBVV ist ein Dienstleistungsbetrieb für über 500 organisierte Mitglieder, von der Quartierbuchhandlung über den Zwischenbuchhandel bis zum Grossverlag. Er setzt sich für eine nationale Buchpolitik ein, für die Verlagsförderung, die Buchpreisbindung und für Massnahmen zur Stärkung des Sortimentbuchhandels. Er vergibt zusammen mit LiteraturBasel den Schweizer Buchpreis. Der Schweizer Buchpreis und trägt den Welttag des Buches mit.

www.sbv.ch

Die Baobab Books sind eine Fachstelle zur Förderung der kulturellen Vielfalt in der Kinder- und Jugendliteratur. Die Fachstelle ist als Verein organisiert. Sie verlegt Kinderbücher aus Asien, Afrika und Lateinamerika auf Deutsch. Die Baobab Books bieten unterschiedlichste Aktivitäten zur Leseförderung. Und sie veröffentlichen das Empfehlungsverzeichnis «Kolibri» für Kinder- und Jugendliteratur mit aktuellen Titeln, die eine offene Begegnung mit anderen Kulturen ermöglichen und verschiedene Aspekte der kulturellen Vielfalt und des interkulturellen Zusammenlebens aufzeigen. Eine Onlinedatenbank ergänzt das gedruckte Verzeichnis.

www.baobabbooks.ch

7.3 Preise

Buchpreise

In der viersprachigen Schweiz nationale Literaturpreise zu vergeben, ist nicht so leicht. Der Bund stellt sich dieser Herausforderung seit 2012 mit einem Preis-Konzept, das alle Landessprachen berücksichtigt, jedoch die Kinder- und Jugendliteratur nicht miteinbezieht. Für diese gibt es einen eigenen, von zwei Institutionen ausgerichteten, nationalen Preis. Daneben existieren sprachregionale Preise. Der wichtigste für die Deutschschweiz ist der Schweizer Buchpreis.

Kasten 18: Situation der Buchpreise in der Schweiz

Der **Schweizer Buchpreis** wird seit 2008 jährlich vom SBVV und **LiteraturBasel** vergeben, mit dem Ziel, herausragende Werke von Autoren und Autorinnen zu würdigen, um ihnen über sprachregionale und landesweite Grenzen hinaus Anerkennung zu verschaffen. Eine unabhängige Fachjury würdigt erzählerische oder essayistische Werke von Schweizer AutorInnen. Der Schweizer Buchpreis ist mit 40'000 Franken dotiert. Das Preisgeld für den Gewinner oder die Gewinnerin beträgt 30'000 Franken, die Nominierten erhalten je 2500 Franken.

www.schweizerbuchpreis.ch

Schweizer Literaturpreise: Das Bundesamt für Kultur BAK verleiht jährlich einen «Schweizer Grand Prix Literatur» und fünf bis sieben Schweizer Literaturpreise. Teilnahmeberechtigt sind Schweizer und Schweizerinnen bzw. in der Schweiz wohnhafte Autoren und Autorinnen. Die GewinnerInnen der Schweizer Literaturpreise erhalten je 25'000 Franken; ihre Werke werden in der Schweiz und im Ausland bekannt gemacht. Der Schweizer Grand Prix Literatur würdigt eine Persönlichkeit, die sich auf einzigartige Weise für die Schweizer Literatur einsetzt. Wer ausgezeichnet wird, erhält eine Preissumme von 40'000 Franken. Hinzu kommt alle zwei Jahre ein Spezialpreis «Übersetzung», alternierend mit dem Spezialpreis «Vermittlung». Beide werden von der Eidgenössischen Jury für Literatur verliehen und sind ebenfalls mit 40'000 Franken dotiert.

www.literaturpreise.ch

Der Schweizer Kinder- und Jugendmedienpreis wird alle zwei Jahre gemeinsam vom SIKJM und dem «Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH» für herausragende kinder- und jugendliterarische Werke vergeben. Er ist mit 10'000 Franken dotiert.

www.sikjm.ch/kulturarbeit/schweizer-kjm-preis

Der Baarer Raabe ist ein Förderpreis für Kinder- und Jugendliteratur und wird jedes Jahr verliehen. Der Preis umfasst die Summe von 4000 Franken sowie die Veröffentlichung des Werks in Form eines SJW-Heftes im Programm des SJW-Verlags.

www.abraxas-festival.ch

7.4 Lesungen – Literale Animation mit Schwerpunkt «Lesen»

Lesungen an Schulen

Lesungen von Autoren und Autorinnen in Schulen sind in der Deutschschweiz weit verbreitet und werden von den Behörden unterstützt. Daneben gibt es unzählige nationale, regionale und lokale ausserschulische Vorlese- und Erzählevents sowie Leseanimationsangebote ab dem Frühbereich.

Kasten 19: Lesungen in der Schweiz

7.4.1 Nationale Projekte

Schweizer Erzählnacht: «Gleiche Nacht, gleiches Motto, individuelle Gestaltung». Unter diesem Slogan findet seit über 25 Jahren jedes Jahr am zweiten Freitag im November das grösste Kulturereignis der Schweiz statt. Landauf, landab erzählen sich ca. 70'000 Kinder und Erwachsene an über 500 Orten Geschichten. Schulklassen, Bibliotheken, Buchhandlungen und verschiedene Kulturinstitutionen inszenieren das jeweilige Motto frei nach ihrem Gusto.

Die Schweizer Erzählnacht ist ein Gemeinschaftsprojekt von SIKJM, Bibliomedia Schweiz und UNICEF Schweiz.

www.sikjm.ch/literale-foerderung/projekte/schweizer-erzaehlnacht





Schullesungen: In allen Kantonen der Deutschschweiz finden Schullesungen statt, sie werden häufig direkt vom Kanton organisiert oder zumindest finanziell mitunterstützt. Sie laufen unter dem Titel «Literatur aus erster Hand» (Kantone AG, BS, LU, Ostschweiz, ZH) bzw. «Literatur live» (Kanton ZH; bald auch in der Ostschweiz für Berufs- und Mittelschulen): Während einem bestimmten Zeitraum werden bis zu 100 Autoren und Autorinnen zu Lesungen an Schulen eingeladen. Daneben gibt es wenige ganzjährige Angebote, z.B. in den Kantonen Aargau («Kultur macht Schule») und Bern.

www.schuleundkultur.ch/109.0.html

Erhebung über Schullesungen in der Schweiz [www.a-d-s.ch/index.php?id=528&tx_ttnews\[tt_news\]=2275&cHash=dafd3662e8d011a33f0fdc5bc110c817](http://www.a-d-s.ch/index.php?id=528&tx_ttnews[tt_news]=2275&cHash=dafd3662e8d011a33f0fdc5bc110c817)

Buchstart Schweiz: Die Eltern von Neugeborenen erhalten im ersten Lebensjahr ein Buchpaket mit Büchern und Informationen, wie sie die Sprachentwicklung ihrer Kinder fördern können, damit diese den Zugang zur Welt der Bücher und des Wissens finden. Verschiedene Materialien auch in anderen Sprachen liegen auf der Webseite zum Download bereit. Am Projekt beteiligte Ärzte und Ärztinnen, Fachleute aus Bibliotheken, von Elternberatungsstellen und weiteren Institutionen können die Buchstart-Pakete sowie Informations- und Werbematerialien kostenlos beziehen. Sieben Jahre nach Projektstart erreicht das Angebot ungefähr 40% aller Familien mit Säuglingen. Träger des Projekts sind die Bibliomedia Schweiz und das SIKJM.

www.buchstart.ch



Buchstart
Né pour lire
Nati per leggere
Naschi per leger

«Buchstart» in anderen Ländern Dieses Projekt gibt es auch in anderen Ländern, etwa «Book start» in England oder Österreich. Vgl. die Projekte, die **ELINET** zusammengetragen und als Good Practice ausgezeichnet hat.

[Von ELINET ausgezeichnete Good-Practice-Projekte](#)



Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy: Das Projekt animiert Eltern mit Migrationshintergrund dazu, ihren Kindern von frühem Alter an zu Hause Bilderbücher und Geschichten zu erzählen und vorzulesen. Die Eltern werden insbesondere auch darin unterstützt, dies in ihrer Familiensprache zu tun. Die Leseanimationen werden von KulturvermittlerInnen und Lehrpersonen für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) durchgeführt, die dafür vom SIKJM weitergebildet werden. Das Projekt wird zur Zeit in 14 Kantonen in 17 Sprachen umgesetzt und wurde zweimal positiv evaluiert.⁵¹

www.sikjm.ch/literale-foerderung/projekte/schenk-mir-eine-geschichte/

⁵¹ Isler/Künzli (2008); Diez/Dreifuss (2015)

Begleitstudie zum Projekt:

www.sikjm.ch/medias/sikjm/aktuell/bericht-wissenschaftliche-begleitung-schenk-mir-eine-geschichte-feb-2015.pdf

bookstar.ch ist ein Lese-Projekt für Jugendliche. Jugendjürs präsentieren ihre Lieblingsbücher auf der Bookstar-Webseite. Gleichaltrige wählen den Lieblingstitel des Jahres. Das Ganze ist als Wettbewerb mit attraktiver Preisverleihung aufgemacht.

www.bookstar.ch



LeseanimatorIn SIKJM: Lehrgang «LeseanimatorIn SIKJM – Literale Förderung im Frühbereich» und Netzwerk «Literaturvermittlung im Früh- und Vorschulbereich». Die AbsolventInnen des zweijährigen Lehrgangs unterstützen Mitarbeitende in Institutionen wie Spielgruppen, Kindertagesstätten, Bibliotheken und Familienzentren in der frühen literalen Förderung mit Weiterbildungen und Coachings sowie Veranstaltungen für Kinder und Eltern.

www.sikjm.ch/weiterbildung/lehrgaenge/leseanimatorin/
www.leseanimation.ch



Das SIKJM bietet hierin seit 2006 auch Weiterbildung an:

www.sikjm.ch/weiterbildung/lehrgaenge/leseanimatorin

Mehr ...



LiteraturSchweiz: Dabei handelt es sich um eine Metasuchmaschine zur Schweizer Literatur bzw. um einen Katalog lesenswerter Schweizer Bücher der letzten 60 Jahre. Der Katalog umfasst Kinder- und Jugendbücher, die das SIKJM empfiehlt. Ebenso findet sich auf LiteraturSchweiz die Literaturagenda «Wer liest wo?». Begleitet wird das Angebot von einem Internetradio.

www.literaturschweiz.ch

Die Solothurner Literaturtage bieten ein Forum für das aktuelle **Literaturschaffen in der Schweiz**, für Begegnungen von Schweizer SchriftstellerInnen aller Landesteile untereinander und/oder mit dem Publikum, mit Fachleuten und Verlagen. Es gibt zahlreiche Lesungen, Filmvorführungen und Ausstellungen. Die Solothurner Literaturtage finden seit 1979 alljährlich am Auffahrtswochenende in **Solothurn** statt; sie sind die wichtigste mehrsprachige Literaturveranstaltung der Schweiz und verfügen auch über ein Kinderbuchprogramm.

www.literatur.ch



7.4.2 Regionale Projekte



Abraxas – Zentralschweizer Kinder- und Jugendliteratur-Festival Zug:

Das Festival bietet eine Plattform für Veranstaltungen der Kinder- und Jugendliteratur. Es lädt alle Altersgruppen zum genussvollen Lesen, Zuhören, Mitmachen, Austauschen, Erforschen und Reflektieren ein und bietet die Möglichkeit einer vielsinnigen ausserschulischen Leseanimation.

www.abraxas-festival.ch

Das Basler Jugendbücherschiff 2016 ist ein jährlicher Treffpunkt für alle, die an Kinder- und Jugendliteratur interessiert sind. Es gibt Präsentationen von gegen 2000 Neuerscheinungen, Ausstellungen und Lesungen zu Sonderthemen.

www.edubs.ch/unterstuetzung/bibliothek/lesefoerderung/jugendbuecherschiff



Das Kinder- und Jugendmedien Festival Küniz KiBuK bietet jährlich ein vielfältiges Angebot an Ateliers und Workshops für alle Altersstufen: Lesungen, Konzerte, Poetry Slams und Theateraufführungen.

www.kibuk.ch

Kinderliteratur-Bus: Dabei handelt es sich um ein fahrendes Angebot der Stadtbibliothek Basel, mit dem sie ihre Vermittlungsprogramme zu Medien, Geschichten und Lesen an Kinder im Alter zwischen 1 und 12 Jahren herantragen. LeseanimatorInnen bieten massgeschneiderte, stimmungsvolle Buchvergnügen in verschiedenen Programmreihen. Das Projekt Kinderliteratur-Bus wird grösstenteils vom Kanton Basel-Stadt finanziert und von verschiedenen Spenden unterstützt.

www.stadtbibliothekbasel.ch/index.php?kinderliteraturbus



Das KIM-Infomobil ist eine rollende Informationsquelle mit jeweils über 1000 neuen Büchern und Medienformaten für Kinder und Jugendliche. Der Ausstellungswagen ist beheizt und bietet einer ganzen Schulklasse Platz.

www.kjm-zh.ch/site/?sCatID=19

Winterthurer Lesesommer: Unter diesem Titel findet alle zwei Jahre ein Wettbewerb statt. Jeweils mit wechselndem Motto und Signet. Teilnehmende Kinder sollen während rund acht Wochen vor und während den Sommerferien möglichst häufig mindestens 15 Minuten am Tag lesen oder sich vorlesen lassen. Die «erlesenen» Tage werden im Lesepass, einer Art Kalender, angekreuzt. Wer mindestens 30 Kreuze hat, kann den Lesepass in einer der Bibliotheken zurückgeben und erhält einen Gutschein fürs Schlussfest, das nach den Sommerferien stattfindet.



<http://bibliotheken.winterthur.ch/lesefoerderung/ausserschulisch/lesesommer/>

MehrKinder- und Jugendmedien Schweiz: Elf als Vereine organisierte Kantonal- und Regionalorganisationen setzen eigenständig oder in Zusammenarbeit mit dem SIKJM verschiedene Leseförderprojekte um.
www.sikjm.ch/ueber-uns/regionalorganisationen/

7.5 Literale Projekte mit Schwerpunkt «Schreiben»

Auch Schreiben gehört zu Literalität

Ausserschulische Angebote konzentrierten sich traditionell auf den Bereich Lesen. Erst seit gut einem Jahrzehnt ist auf dem Hintergrund eines breiteren Literalitätsbegriffs, wie er PISA 2000 zugrunde liegt, auch die geschriebene Kommunikation und der Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten in den Fokus von ausserschulischen Förderangeboten gerückt, häufig in Form von Schreibwettbewerben oder Angeboten zum partizipativen Schreiben. InitiantInnen dieser Projekte sind oft dem Literaturbetrieb nahestehende Leute oder Institutionen.

Kasten 20: Schreiben als Teil von Literalität

7.5.1 Nationale Projekte



Schulhausroman: Autoren und Autorinnen schreiben im Rahmen einer festgelegten Anzahl von Klassenbesuchen gemeinsam mit Schülern und Schülerinnen einen fiktionalen Text – von den ersten Ideen bis zum quasi druckfertigen Manuskript. Das Schreibprojekt findet in Klassen der unteren Leistungskategorien der Sekundarstufe I statt. Formuliertes Ziel ist es, am Ende eine abgeschlossene Textfassung zu haben, mit der die Jugendlichen sich identifizieren und wofür sie also die Verantwortung übernehmen.

www.schulhausroman.ch



Mein Buchumschlag ist ein Wettbewerb, in dessen Kontext Schüler und Schülerinnen vom 3. bis 8. Schuljahr den Umschlag für ein Buch gestalten, das es noch nicht gibt, das sie aber gerne lesen würden. Sie erfinden zu ihrer Buchidee Titel, Autorin oder Autor sowie Verlag mit Verlagslogo und entwerfen ein ansprechendes Cover. Eine Fachjury bewertet die eingegangenen Buchumschläge. Die Preisverleihung hat Eventcharakter.

www.sikjm.ch/literale-foerderung/projekte/mein-buchumschlag/

7.5.2 Regionale Projekte



JULL Junges Literaturlabor: Kinder und Jugendliche schreiben literarische und andere Texte. Sie kommen als Schulklassen, in kleineren Gruppen und manchmal auch einzeln. Die jungen Schreibenden werden von erfahrenen Autoren und Autorinnen unterstützt. Die entstehenden Texte werden publiziert (Instant-Drucke, Bücher, Web, Web-Radio etc.).

www.jull.ch

Das Aargauer Literaturhaus Lenzburg bietet Schreibwerkstätten für Kinder und Jugendliche.

www.aargauer-literaturhaus.ch



Literaturhaus Basel: Junges Literaturhaus. Organisiert werden Lesungen und Schreibwerkstätten für Kinder und Jugendliche.

www.literaturhaus-basel.ch

Basler Eule: Die Basler Eule ist ein Schreibwettbewerb, der jedes Jahr Hunderte von Jugendlichen in der Region Basel zum Kreieren und Verfassen von Geschichten ermuntert.

www.baslereule.ch



Fazit

Vor allem zum Lesen gibt es viele ausserschulische Förderaktivitäten. Zielgruppe sind vor allem Kinder und Jugendliche in den Bildungsjahren 1–8 und auf Sekundarstufe I. Die Angebote ergänzen und erweitern die schulische Leseförderung auf Ebene der literalen Animation. Sie eignen sich mehrheitlich als Partizipationsangebote und schaffen eine Brücke zwischen Schule und Elternhaus (Bsp. Erzählnacht). Seit PISA 2000 hat in den Bibliotheken ein eigentlicher Paradigmenwechsel stattgefunden: Inzwischen sind Kleinkinder und ihre Eltern dank Projekten wie «Buchstart Schweiz» als neue Zielgruppe identifiziert, sodass diesbezügliche Angebote neu aufgebaut oder massiv erweitert wurden.

Es gibt kaum Lesen ohne Schreiben, kaum Schreiben ohne Lesen: Zunehmend kommt auch das Schreiben in den Blick – für sich alleine oder aber im Zusammenhang mit Lesen als kommunikative bzw. literale Praxis. In diesem Zusammenhang findet allmählich auch die Förderung von Multiliteralität (vgl. Kapitel 3 und 4) vereinzelt Berücksichtigung. Sie muss und wird wohl in den kommenden Jahren noch weit aufgebaut werden. Die Bibliothek wird immer mehr zum Ort für den kommunikativen Austausch, in dessen Forum sich alle Altersgruppen reell oder virtuell treffen.

8 Literalitätsförderung im Erwachsenenalter

Dieses Kapitel richtet den Fokus auf die Literalitätsförderung nach der obligatorischen Schulzeit. Zunächst geht es um Literalitätsförderung bei lese- und schreibschwachen Erwachsenen, Menschen also, die von Illetrismus betroffen sind. Danach wird die Rolle der Berufsfachschulen aufgezeigt: Auf der Sekundarstufe II angesiedelt, sind sie für viele junge Erwachsene ausbildungsbiografisch die letzte Bildungsinstitution, innerhalb derer Lesen und Schreiben nochmals gefördert werden können.

8.1 Strukturen zur Prävention und Bekämpfung von Illetrismus

Die Weiterbildung im Erwachsenenalter wird von Bund und Kantonen unterstützt, ist allerdings meist privat organisiert (vgl. Kapitel 2.2). Für die Literalitätsförderung im Erwachsenenalter geben Bund und Kantone die gesetzlichen Rahmenbedingungen vor und finanzieren die Bekämpfung und Prävention von Illetrismus mit. In diesem Kapitel wird erläutert, welche Massnahmen zur Illetrismus-Bekämpfung in den letzten Jahren entwickelt wurden.

Was ist Illetrismus?

Illetrismus beschreibt ein gesellschaftliches Phänomen: Bei von Illetrismus Betroffenen handelt es sich um Menschen, welche die Grundkompetenzen im Lesen und Schreiben nicht erreichen, obwohl sie die jeweilige Landessprache sprechen und die obligatorische Schulzeit absolviert haben. Sie sind nicht fähig, einfache Texte zu lesen und zu verstehen, sie können also schriftliche Informationen in ihrem Alltag nicht nutzen.⁵² Sie weisen auch Defizite im Schreiben auf und können deshalb nicht ausreichend schriftlich kommunizieren. Die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien und die immer komplexere Arbeitswelt führen zudem dazu, dass die Anforderungen an die literalen Fähigkeiten stetig steigen.

In der Schweiz sind rund 800'000 00 Menschen von Illetrismus betroffen. Sie können nur eingeschränkt am gesellschaftlichen Leben teilhaben und weisen ein erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko auf.⁵³

Darum gehts

Eine kohärente Literalitätsförderung im Erwachsenenalter war bisher kaum möglich, mit dem neuen Weiterbildungsgesetz erhofft man sich indessen eine Stärkung der Förderpraxis im Bereich der Grundkompetenzen.

Kasten 21: Definition «Illetrismus»

Auf Basis des Trendberichts «Illetrismus – Wenn Lesen ein Problem ist»⁵⁴ wurde im Auftrag des Bundes ein Netzwerk der in der Prävention und Bekämpfung des Illetrismus tätigen AkteurInnen aufgebaut. In diesem Rahmen wurden verschiedene Massnahmen umgesetzt:

- Das Internetportal **www.lesenlireleggere.ch** informiert über Projekte in der Schweiz und im Ausland sowie über Studien und Veranstaltungen. Die Plattform verfügt auch über einen Zugang für Lernende, die sich für einen Lese- und Schreibkurs interessieren.
- Jährlich findet die nationale Illetrismus-Tagung statt. Sie bietet den Akteuren und Akteurinnen aus dem Feld des Illetrismus eine Plattform zum Austausch.

www.lesenlireleggere.ch/Dokumentation.cfm

Jährlich unterstützt das Bundesamt für Kultur die Illetrismusbekämpfung mit rund einer Million Franken. Der Kredit wird für die Struktur- und Projektförderung eingesetzt.⁵⁵ 2017 wird das neue Weiterbildungsgesetz (WeBiG) eingeführt, damit geht das Dossier der Illetrismusbekämpfung und somit die finanzielle Unterstützung an das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI über.⁵⁶ Das WeBiG regelt die Förderung des Erwerbs und des Erhalts der Grundkompetenzen von Erwachsenen. Der Bund hat damit die Möglichkeit, die kantonalen Massnahmen finanziell zu unterstützen. Ziel der Unterstützung ist die praxisnahe Vermittlung von Grundkompetenzen in Lesen,

⁵² BAK (2015)

⁵³ Guggisberg et al. (2007)

⁵⁴ Grossenbacher/Vanhooydonck (2002)

⁵⁵ BAK (2015)

⁵⁶ SBFI (2016)

Schreiben und mündlicher Ausdrucksfähigkeit in einer Landessprache sowie Alltagsmathematik und der Anwendung von ICT.

8.2 Institutionen im Bereich der Prävention und Bekämpfung von Illetrismus

Die in der Folge genannten Verbände, privaten Vereine und Hochschulen setzen sich mit Lese- und Schreibkursen für Erwachsene und/oder mit Forschungs- und Entwicklungsprojekten für die Literalitätsförderung im Erwachsenenalter ein und sensibilisieren für das Thema Illetrismus.

Darum gehts

Die Prävention und Bekämpfung von Illetrismus wird in der Schweiz von privaten und staatlichen Institutionen vorangetrieben. Neben der Sensibilisierung für das Thema geht es um die konkrete Förderung und Unterstützung von betroffenen Menschen.

Dachverband Lesen und Schreiben (www.lesenschreiben.ch): Als nationale Dachorganisation im Bereich Illetrismus engagiert er sich dafür, Erwachsenen den Zugang zum Lesen und Schreiben zu ermöglichen, die Öffentlichkeit zum Thema Illetrismus zu sensibilisieren und dem Phänomen die nötige politische Aufmerksamkeit zu verschaffen. Die sprachregionalen Organisationen «Verein Lesen und Schreiben Deutsche Schweiz»

(www.lesenschreiben-d.ch), «Association Lire et Ecrire Suisse romande» (www.lire-et-ecrire.ch) und «Associazione Leggere e Scrivere della Svizzera italiana» (www.leggere-scrivere.ch) bieten ihrerseits lokal Lese- und Schreibkurse für Erwachsene an.

Projekte des Dachverbands Lesen und Schreiben

- Sensibilisierung der VermittlerInnen (d, f, i) → www.lesenschreiben.ch/Sensibilisierung.cfm
- Film «Boggsen/Terace» (d, f) → www.boggsen.ch
- Projekt Fahrschule (d, f, i) www.lesenschreiben-d.ch/myUploadData/files/Schlussbericht_HP.pdf

Zentrum Lesen, PH FHNW: Das Forschungs- und Entwicklungszentrum führt den Forschungsschwerpunkt Lesen, Medien und Sprache am Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule FHNW. Die Arbeiten am Zentrum Lesen haben das Ziel, Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihren Sprachfähigkeiten zu unterstützen.

Projekte des Zentrums Lesen

- LAB – Literalität in Alltag und Beruf (d, f) → www.literalitaet.ch/
- Illetrismus und neue Technologien – Schriftlernen in der Nachholbildung (d, f) → www.illett.ch

Projekt «Literalität in Alltag und Beruf – LAB» — Grundkompetenzen in Lesen, Schreiben und Alltagsmathematik

Das Projekt «Literalität in Alltag und Beruf» wurde 2009–2013 von der Pädagogischen Hochschule FHNW und der Universität Bern durchgeführt. Es richtet sich an Erwachsene mit geringen Fähigkeiten in Lesen, Schreiben und Alltagsmathematik, die den Anforderungen in Alltag und Beruf nicht gerecht werden können. Ziel des Projekts war es, die Grundkompetenzen dieser Erwachsenen zu fördern, damit sie an regulären Weiterbildungen teilnehmen können.

Dafür wurden eine webbasierte Lehr- und Lernplattform (Domänen Lesen, Schreiben, Alltagsmathematik, ICT-Fertigkeiten und eigenes Lernen) ausgebaut sowie Kompetenzraster und Diagnoseinstrumente zur Lernstandserhebung entwickelt. Diese Materialien und Instrumente wurden in Weiterbildungen und Kursen eingesetzt und wissenschaftlich evaluiert. Dabei waren zwei Fragen leitend:

1. Welche Lernhindernisse treffen Erwachsene in Literalitätskursen an und welche Lernwege schlagen sie ein?
2. Welche Gründe führen zu einem Kursabbruch bzw. zu einer langen Verweildauer in Literalitätskursen?

www.literalitaet.ch

Kasten 22: LAB – Empirisch basierter Forschungsprojekt zu Illetrismus

Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB: Der SVEB engagiert sich für die Weiterbildung in der Schweiz, ein hohes Qualitätsniveau der Angebote sowie die optimale Vernetzung der beteiligten Akteure und Akteurinnen.

Projekte des SVEB

- GO2 – Förderung der Grundkompetenzen direkt am Arbeitsplatz (d, f) www.alice.ch/de/sveb/projekte/foerderung-von-wenig-qualifizierten/go2/
- ich-will-wählen.ch – Förderung der politischen Partizipation der von Illettrismus Betroffenen (d, f, i) www.alice.ch/de/sveb/projekte/abgeschlossene-projekte/foerderung-von-wenig-qualifizierten/ich-will-waehlen/

Bibliomedia Schweiz: Die öffentliche Stiftung setzt sich für die Entwicklung von Bibliotheken und die Leseförderung ein. Ihr Angebot richtet sich an Gemeindebibliotheken, Schulen und Schulbibliotheken. Sie versteht sich als «Bibliothek der Bibliotheken» und als Informationsdrehscheibe in der schweizerischen Bibliothekslandschaft. Die Stiftung wird von Bund, Kantonen und Gemeinden unterstützt. (vgl. Kapitel 7)

Projekt der Bibliomedia

- Wanderausstellung zum Thema «Lese- und Schreibschwäche oder Illettrismus» (d) www.bibliomedia.ch/de/angebote/ausstellungen.asp?navid=14

8.3 Berufsfachschulen

In der Schweiz ist das duale Berufsbildungssystem fest verankert: Zwei Drittel der jungen Erwachsenen entscheiden sich nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit für eine berufliche Grundbildung.⁵⁷ In diesem Kapitel werden die verschiedenen Bestrebungen der Literalitätsförderung an Berufsfachschulen erläutert.

Darum gehts

In der beruflichen Grundbildung erfolgt die Literalitätsförderung im allgemeinbildenden Unterricht, in speziellen Stützkursen sowie im Rahmen von schulinternen Projekten.

Unabhängig von der gewählten beruflichen Grundbildung besuchen alle Lernenden an der Berufsfachschule das Fach «Allgemeinbildender Unterricht», in der der Lernbereich Sprache und Kommunikation neben Themen wie Recht, Politik, Kultur, Ethik etc. zum Zug kommt. Dabei ist Sprache nicht nur das Instrument, um an Gesellschaftsthemen zu arbeiten, sondern stellt einen Lerngegenstand mit eigener Berechtigung dar. Der Schwerpunkt liegt auf der Förderung der kommunikativen Sprachfertigkeiten, so dass die Lernenden in persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Kontexten sprachlich kompetent agieren können.⁵⁸ Der Rahmenlehrplan gilt für alle zwei-, drei- und vierjährigen beruflichen Grundbildungen, gibt also für alle Lernenden die Bildungsziele vor.⁵⁹

Die meisten Berufsfachschulen bieten Stützkurse für Lernende an, die in der Berufskunde oder im allgemeinbildenden Unterricht aufgrund von sprachlichen Defiziten Mühe haben. Teils richten sich die Angebote an Jugendliche mit Migrationshintergrund (DaZ), teils an deutschsprachige Lernende mit Förderbedarf. Themen der Deutsch-Förderkurse umfassen häufig die Domänen Textverstehen (für den Fachunterricht), schriftlicher Ausdruck, Rechtschreibung und Grammatik. Obwohl einige Berufsschulen die Sprach- und Mathematikkompetenzen der Lernenden zu Beginn ihrer Ausbildung erfassen und daraus Massnahmen definieren (vgl. folgenden Kasten), existiert kein systematisches Sprachförderkonzept für Berufsschulen.

Diagnoseverfahren und Förderkonzepte – ein Beispiel

An der gewerblich-industriellen Berufsfachschule Liestal (GiBL) erfolgt bei allen Lernenden innerhalb der ersten zehn Wochen ihrer Ausbildung eine diagnostische Ersteinschätzung: Mit diesem Früherfassungskonzept werden die Grundkompetenzen in Sprache bzw. in Mathematik sowie das Lern- und Sozialverhalten der Lernenden beurteilt. Werden dabei Leistungsdefizite und Lernprobleme festgestellt, werden die Lernenden für Stützkurse empfohlen. Die sogenannten «Kombikurse» vermitteln nicht nur sprachliche Fertigkeiten, sondern auch Mathematik und

⁵⁷ SBFI (2015: 4)

⁵⁸ Schneider (2014: 2f.)

⁵⁹ Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (2006)

Lerntechniken. Lernende werden in diesen Kursen individuell gefördert, indem sie das Textverstehen bspw. an Lehrmitteltexten üben, die sie für den Fachkundeunterricht lesen und verstehen müssen.⁶⁰

An Berufsfachschulen gab und gibt es Bestrebungen der Leseförderung, sei dies in Einzelprojekten wie bspw. das Jahresmotto «Sprachlich fit – ich mache mit» der Berufsfachschule «Gesundheit und Soziales» in Brugg, das die Sprachförderung in allen Unterrichtssituationen ins Auge fasst,⁶¹ oder mit Leseförderkonzepten wie bspw. dem Didaktisieren von Texten im Berufsschulunterricht.⁶² Der Bund unterstützt seit 2016 vermehrt Einzelprojekte, welche die Leseförderung bei Jugendlichen im Übergang an die Berufsfachschule zum Thema haben.⁶³

Fazit

Inzwischen gibt es etliche Angebote für diejenigen Erwachsenen, die trotz Schulbildung Mühe mit Lesen und Schreiben haben. Allerdings gestaltet sich die Illettrismusbekämpfung schwierig, da die Weiterbildung in der Schweiz bisher kantonal unterschiedlich geregelt war. Nach Aufnahme der Weiterbildung in die Bundesverfassung bekommt die Prävention und Bekämpfung von Illettrismus mit der Ausarbeitung des neuen Weiterbildungsgesetzes derzeit gesetzliche Rahmenbedingungen, welche die Literalitätsförderung im Erwachsenenalter insbesondere finanziell stärken sollen: Damit ist ein weiterer wichtiger Schritt getan, um die Problematik kohärent angehen zu können. Welche Förderansätze jedoch eine nachweislich positive Wirkung zeigen, ist allerdings noch kaum untersucht.

Auch die Literalitätsförderung innerhalb der Berufsfachschulen wird nicht vom Bund geregelt, sondern von Schule zu Schule unterschiedlich gehandhabt. Hier richtet sich die Aufmerksamkeit v. a. auf die Bedeutung der Sprachkompetenz für das Fachlernen sowie das Lernen und Arbeiten im Betrieb. Das heisst: Die damit verbundene Notwendigkeit der Literalitätsförderung ist an den Berufsfachschulen bekannt, weshalb verschiedene Projekte zur Literalitätsförderung durchgeführt wurden und werden.

⁶⁰ Schneider 2014

⁶¹ www.bfsg.ch/Jahresmotto.360.0.html

⁶² Nodari/Schiesser (2006)

⁶³ BAK (2016)

9 Bibliografie

Afflerbach, Peter P. und Cho, Byeong-Young (2009): Identifying and Describing Constructively Responsive Comprehension Strategies in New and Traditional Forms of Reading. In: Israel, Susan E. und Duffy, Gerald G. (Hrsg.): Handbook of Research on Reading Comprehension. New York: Routledge. S. 69–90.

Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin: de Gruyter.

BAK (2015): Illettrismus. [www.bak.admin.ch/kulturschaffen/04250/04253/index.html?lang=de; 4.12.2016].

BAK (2016): Kulturpolitik des Bundesamtes für Kultur in den Jahren 2016–2020; Neuerungen im Bereich der Leseförderung.

[www.bak.admin.ch/kulturschaffen/04250/04251/index.html?lang=de&download=NHZLpZeg7t,Inp6l0NTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCEeoB5gGym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--; 30.3.2016].

Bearne, Eve (2003): Rethinking literacy: communication, representation and text. In: UKLA 37/3. S. 98–103. (= Reading).

Bereiter, Carl und Scardamalia, Marlene (1987): The Psychology of Written Composition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Bezemer, Jeff und Kress, Gunther (2008): Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. In: Sage Publications 25/2. S. 166–195. (= Written Communication).

BFS Bundesamt für Statistik (2015): Statistik der Berufsmaturitätsabschlüsse 2014. [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/00/blank/allgemein_oder_berufsbildung.html].

Brügelmann, Hans und Brinkmann, Erika (1998): Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Lengwil am Bodensee: Libelle.

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (Hrsg.) (2006): RLP ABU: Berufliche Grundbildung: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht.

[www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/01587/01595/index.html?lang=de&download=NHZLpZeg7t,Inp6l0NTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCDdIN9gWym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--; 30.3.2016].

Cazden, Courtney; Cope, Bill; Cook, James; Fairclough, Norman; Gee, Jim und Kress, Gunther (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: Harvard Educational Review 66/1. S. 66–92.

Diez, Maria Teresa und Dreifuss, Corinne (2015): Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Angebots Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.

EDK (2004): Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. [http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf].

EDK (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (Harmos-Konkordat). [http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf].

EDK (2011): EMPFEHLUNGEN. Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II. [edudoc.ch/record/99773/files/Nahtstelle_d.pdf; 30.3.2016].

Egger, Dreher & Partner AG (Hrsg.) (2015): Nationale Evaluation Case Management Berufsbildung. Schlussbericht.

[www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/01501/01502/index.html?lang=de&download=NHZLpZeg7t,Inp6l0NTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCEeH56fmym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--; 30.3.2016].

Feilke, Helmuth (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: Leseforum

- Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis 1/11/Literalität als Konzept. [www.leseforum.ch; 29.2.2016].
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fitzgerald, Jill und Shanahan, Timothy (2000): Reading and Writing Relations and Their Development. In: Educational Psychologist 35/1. S. 39–50.
- Flewitt, Rosie (2012): Multimodal Perspectives on Early Childhood Literacies. Hg. von Joanne Larson und Jackie Marsh. In: The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy, Heft 2. S. 295–309.
- Flewitt, Rosie (2013): Early Literacy: a broader vision. TACTYC Occasional Paper 3. [http://tactyc.org.uk/occasional-paper/occasional-paper3.pdf; 31.3.2016].
- Flewitt, Rosie; Messer, David und Kucirkova, Natalia (2015): New directions for early literacy in a digital age: The iPad. In: Journal of Early Childhood Literacy.
- Forster, Susanne (2015): Switzerland. Country Report on ICT in Education. In: educa.ch, im Auftrag von European Schoolnet. [http://www.eun.org/observatory; 31.3.2016].
- Goodwin, Kristy (2012): Use of Tablet Technology in the Classroom. New South Wales, Australien: NSW Curriculum and Learning Innovation Centre. [http://rde.nsw.edu.au/files/iPad_Evaluation_Sydney_Region_0.pdf; 14.2.2014].
- Graham, Steve (2006): Writing. In: Alexander, Patricia A. und Winne, Philip H. (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. 2nd ed. Aufl. Mahwah; N.J.: Erlbaum. S. 457–478. [E:\Sekundaerliteratur\Graham_2006_Writing.pdf].
- Grossenbacher, Silvia und Vanhooydonck, Stéphanie (2002): Illettrismus. Wenn Lesen ein Problem ist. Hintergründe und Gegenmassnahmen. Aarau: SKBF. (= Trendbericht SKBF 5). [www.skbf-csre.ch/de/informationen/publikationen/trendbericht-5/; 30.3.2016].
- Guggisberg, Jürg; Detzel, Patrick und Stutz, Heidi (2007): Volkswirtschaftliche Kosten der Leseschwäche in der Schweiz. Eine Auswertung der Daten des Adult Literacy & Life Skills Survey (ALL). Schlussbericht. [http://edudoc.ch/record/25159/files/leseschwaeche_bericht_d.pdf; 30.3.2016].
- Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza und Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2012): Raum als interaktive Ressource. Tübingen: Narr. (= Studien zur Deutschen Sprache.).
- Hutchison, Amy; Beschorner, Beth und Schmidt-Crawford, Denise (2012): Exploring the use of the iPad for literacy learning. In: The Reading Teacher 66/1. S. 15–23.
- Hutterli, Sandra et al. (2012): Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz: Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick. Hg. von Sandra Hutterli. Bern: Generalsekretariat EDK. (= Studien + Berichte 34A). [http://edudoc.ch/record/106282/files/Stub34A_d.pdf].
- International Reading Association (IRA) (2012): Adolescent Literacy. A Position Statement of the International Reading Association (rev. 2012). [http://www.reading.org/Libraries/resources/ps1079_adolescentliteracy_rev2012.pdf; 18.3.2015].
- Isler, Dieter (2014): Situative Sprachförderung in Spielgruppen und Kitas - Alltagsgespräche unter der Lupe. In: Blechschmid, Anja und Schräpler, Ute (Hrsg.): Frühe sprachliche Bildung und Inklusion. Basel: Schwabe. S. 51–62.
- Isler, Dieter; Kirchofer, Katharina und Hefti, Claudia (in Druck): Fachkonzept frühe Sprachbildung. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Isler, Dieter und Künzli, Sibylle (2008): Evaluation des Projekts «Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy» für Familien mit Migrationshintergrund (Schlussbericht). Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Jewitt, Carey (2008): Multimodality and Literacy in School Classrooms. In: Review of research in

education 32/1. S. 241–267.

Kannengieser, Simone; Aggeler-Lätsch, Florence; Kappeler Suter, Silvana und Plangger, Natalie (2013): Nashorner haben ein Horn: Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen. Stuttgart: Klett.

Kappeler Suter, Silvana und Plangger, Natalie (2015): Qualitätsleitfaden Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.

Knoblauch, Hubert (2013): Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus. In: Keller, Rainer; Knoblauch, Hubert und Reichertz, Jo (Hrsg.): Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 25–48.

Kress, Gunther (2010): *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, New York: Routledge.

Lafon, Tove (2012): How Early Childhood Practitioners Build, Shape, and Construct Their Digital Practices: The Search for an Analytical Space. In: *Nordic Journal of Digital Literacy* 3/7. S. 172–185.

Lankshear, Colin und Knobel, Michele (Hrsg.) (2008): *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. Bd. 30. New York, Washington, D.C./Baltimore, Bern et al.: Peter Lang.

LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (Hrsg.) (2008): *LCH-Berufsleitbild – LCH-Standesregeln*. [www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag_LCH/LCH-Berufsleitbild_Standesregeln.pdf].

Lenhard, Wolfgang (2013): *Leseverständnis und Lesekompetenz*. Stuttgart: Kohlhammer. [<http://www.worldcat.org/oclc/796242808>].

Leu, Donald J.; Slomp, David; Zawilinski, Lisa und Corrigan, Julie A. (2016): Writing Research through a New Literacies Lens. In: MacArthur, Charles; Graham, Steve und Fitzgerald, Jill (Hrsg.): *Handbook of Writing Research*. second edition Aufl. New York, London: Guilford Press. S. 41–53.

Löffler, Cordula und Vogt, Franziska (Hrsg.) (2015): *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München & Basel: Ernst Reinhardt.

Lund, Niels Windfeld (2010): Document, text and medium: concepts, theories and disciplines. In: *Journal of Documentation* 66/5. S. 734–749.

Lynch, Julianne und Redpath, Teffi (2014): «Smart» technologies in early years literacy education: A meta-narrative of paradigmatic tensions in iPad use in an Australian preparatory classroom. In: *Journal of Early Childhood Literacy* 14/2. S. 147–174. (= SAGE Publications). doi:10.1177/1468798412453150.

Nodari, Claudio und Schiesser, Daniel (2006): Leseförderung in der Berufsschule. Überlegungen zum Erwerb einer Schlüsselkompetenz. In: *Babylonia* 3–4. S. 76–79.

OECD (2010b): *PISA 2009 Results. Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.

OECD (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA*. Paris: OECD.

OECD (2004): *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD.

OECD (2007): *PISA 2006 – Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 2: Data*. Paris: OECD.

OECD (2010): *PISA 2009 Ergebnisse. Was Schülerinnen und Schüler wissen und können: Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*. Bielefeld: Bertelsmann.

OECD (2013): *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. Paris: OECD.

OECD (2014): *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in*

- Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014). Paris: OECD.
- Pachler, Norbert; Bachmair, Ben und Cook, John (2010): *Mobile Learning: Structures, Agency, Practices*. New York, London u.a.: Springer.
- Philipp, Maik (2015): *Schreibkompetenz*. Tübingen: Francke.
- Pressley, Michael und Afflerbach, Peter (1995): *Verbal Protocols of Reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosebrock, Cornelia und Nix, Daniel (2014): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7., überarb. und Aufl. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. [E:\Sekundaerliteratur\Rosebrock_Nix_2008_Grundlagen_Lesedidaktik.pdf].
- SBFI (2015): *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2015*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. [www.sbf.admin.ch/berufsbildung/index.html?lang=de&download=NHZlpZeg7t,Inp6lONTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCDdH96e2ym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--; 30.3.2016].
- SBFI (2016): *Weiterbildung*. [www.sbf.admin.ch/themen/01366/01382/index.html?lang=de; 30.3.2016].
- Schneider, Hansjakob et al. (2013): *Expertise zur Wirksamkeit von Sprachförderung*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Schneider, Stephan (2014): *Sprachförderung in der Berufsbildung – Chancen und Risiken in der Berufsfachschule*. In: *Leseforum*, Heft 1.
- Sefton-Green, Julian; Marsh, Jackie; Erstad, Ola und Flewitt, Rosie (2016): *Establishing a Research Agenda for the Digital Literacy Practices of Young Children. A White Paper for COST Action IS1410*. [http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2015/09/DigiLitEYWP.pdf.; 31.3.2016].
- SKBF (Hrsg.) (2014): *Bildungsbericht Schweiz 2104*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stadermann, Melanie und Schulz-Zander, Renate (2012): *Dimensionen unterrichtlicher Interaktion bei der Verwendung digitaler Medien*. In: *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. S. 51–80. (= VS Verlag für Sozialwissenschaften).
- Stamm, Margrit (2014): *Frühe Sprachförderung. Was sie leistet und wie sie optimiert werden kann*. Bern: Swiss Education. (= Dossier 14/1).
- Sticca, Fabio; Saiger, Daniela und Perren, Sonja (2013): *Durchgängige Sprachförderung im Alter von 0 bis 6 Jahren*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau und Universität Konstanz.
- Sturm, Afra und Weder, Mirjam (i. Dr.): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. In: Rychen, Dominique Simone und Salganik, Laura Hersh (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Ashland: Hogrefe & Huber. S. 45–65.
- Wiesner, Esther (2014): *Diskursiv-narrative literale Identitäten. Eine gesprächsanalytische Untersuchung von Positionierungen*. Weinheim, Basel: Juventa. (= Lesesozialisation und Medien).
- Wiesner, Esther (2016): *Multimodales Handeln im Unterricht*. In: *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis 1/16/Literalität im Medium der Mündlichkeit*. [www.leseforum.ch; 29.2.2016].
- Wiesner, Esther und Schneider, Hansjakob (2014): *Schulisch initiiertes Schreiben und Lesen auf der Internetplattform myMoment*. In: *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis 2/14/Literales Lernen mit digitalen Medien*. [www.leseforum.ch; 15.6.2014].

10 Verzeichnisse

10.1 Abbildungen

Abbildung 1: Grafische Übersicht über das Bildungswesen in der Schweiz und den vorliegenden Report	7
Abbildung 2: Übersicht über literale Projekte in Forschung und/oder Entwicklung an den Deutschschweizer PHs (und der ZHAW).....	20
Abbildung 3: Aufbau der Schweizer Lehrpläne (Quelle: http://vorlage.lehrplan.ch)	26
Abbildung 4: Sprachhandlungsdomänen im Lehrplan 21	27

10.2 Kasten

Kasten 1: Sprachsituation der Schweiz	8
Kasten 2: Prinzip der Subsidiarität.....	8
Kasten 3: Sprachenförderung im Wandel.....	9
Kasten 4: EDK.....	9
Kasten 5: Das Instrumentarium der EDK.....	10
Kasten 6: Reihenfolge der Fremdsprachen nach HarmoS	11
Kasten 7: Kantonale Bildungsebenen.....	13
Kasten 8: Durchlässigkeit im schweizerischen Bildungssystem	13
Kasten 9: Abschlussquote Sekundarstufe II	14
Kasten 10: PISA 2000–2012	17
Kasten 11: Zyklen in den Lehrplänen	26
Kasten 12: Bildungsmonitoring.....	32
Kasten 13: Situative Sprachbildung	34
Kasten 14: Frühe Literalität.....	34
Kasten 15: Literalitätsförderung ausserhalb der Schule hat Tradition in der Schweiz.....	38
Kasten 16: Organisation der Literalitätsförderung durch Bund, Kantone und national bzw. weiträumig tätige Institutionen	38
Kasten 17: Die Organisation der Verlage	40
Kasten 18: Situation der Buchpreise in der Schweiz	40
Kasten 19: Lesungen in der Schweiz	41
Kasten 20: Schreiben als Teil von Literalität	45
Kasten 21: Definition «Illettrismus»	47
Kasten 22: LAB – Empirisch basierter Forschungsprojekt zu Illettrismus	48

10.3 Tabellen

Tabelle 1: Wichtigste Befunde aus den PISA-Erhebungen Schweiz, aus OECD, (OECD 2001), (OECD 2004), (OECD 2007), (OECD 2010), (OECD 2010b), (OECD 2013), (OECD 2014).....	18
--	----

11 Anhang