Führt sprachliche Frühförderung bei Kindern zu besseren Leseleistungen bei Jugendlichen?

26.10.2026

Selten wird in der Schweiz ein scharfgeschalteter Alarm ausgelöst. Doch plötzlich geht es Schlag auf Schlag.

Am 1. September 2026 alarmiert der Schweizerische Gewerbeverband (SGV) die Öffentlichkeit. SGV-Präsident und Ständerat Fabio Regazzi sowie SGV-Direktor Urs Furrer (https://www.sgv-usam.ch/de/news-medien/medienmitteilungen/sinkflug-der-grundkompetenzen-gefaehrdet-die-ausbildungsbereitschaft-der-betriebe/) bennen klar, was die Berufsbildung gefährdet: Ausbildungsbetriebe stellen seit Jahren zunehmende Kompetenzlücken bei ihren Lehrlingen fest, insbesondere beim Lesen, Schreiben und Rechnen. Jedes fünfte Unternehmen gibt an, aufgrund sinkender Grundkompetenzen und der damit verbundenen Mehraufwendungen künftig weniger Lernende zu rekrutieren. Nur wenn Kompetenzlücken während der obligatorischen Schulzeit geschlossen werden, kann die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe langfristig gesichert werden. Solide Grundkompetenzen am Ende der Volksschule sind die Voraussetzung für eine starke duale Berufsbildung und die Wettbewerbsfähigkeit der Schweiz.

Acht Tage später, am 9. September 2026, ist auch Christophe Darbelley, Präsident der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) (https://www.bzbasel.ch/schweiz/darbellay-fordert-pflicht-bei-frueher-sprachfoerderung-ld.4229338) alarmiert: «Die Jugendlichen schauen TikToks und lesen nicht viel.» Prompt fordert der EDK-Präsident eine verpflichtende frühe Sprachförderung in allen Schweizer Kantonen. Auslöser für diesen Vorstoss sind die PISA-Ergebnisse, die seit Jahren belegen, dass in der Schweiz mittlerweile fast jeder dritte 15-Jährige nicht mehr über ausreichende Lesekompetenzen verfügt.

> Angesichts der Aktualität und Relevanz der Problematik stellt sich die Frage: Gibt es diesen Kausalzusammenhang zwischen sprachlicher Frühförderung und besseren Leseleistungen bei Jugendlichen überhaupt?

Oft ist Lesen weder spannend noch befriedigend

Beginnen wir mit dem Zielbereich, dem *verstehenden Lesen,* das gemäss neuen PISA-Ergebnissen vielen Jugendlichen fehlt. Lesen ist für viele Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung, wenn nicht eine Belastung, kein spannendes Erlebnis, denn es schaut für sie kaum etwas Bemerkenswertes heraus. Die Freude am Lesen und die Motivation dafür entsteht und wächst mit dem guten Gefühl, etwas *verstanden* zu haben, mit einem Erfolgsgefühl also. Das ist kein neuer Befund und gilt für alle Bereiche des Lernens.

Allerdings gibt es Spielverderber wie etwa das *Handy*. Sollte nämlich ein Erfolgserlebnis beim Lesen auf dem Handy-Display leichter zu haben sein als im Unterricht, ist die Präferenz klar, zumal der «Handy-Erfolg» häufig im Rahmen einer kleinen, aber stimulierenden Gemeinschaft entsteht. Allerdings: *Verstehendes Lesen* ist etwas ganz anderes als das, was das Handy dem Leser abverlangt. Und wenn dann der Handy-Konsum Stunden am Tag in Beschlag nimmt, darf man sich über dessen Konkurrenz-Wirkung nicht wundern: Die Lesefähigkeit kann sich nicht entfalten und schon gar nicht weiterentwickeln.

Lesen: Es geht um Bedeutungen und Verstehen

Lesen funktioniert im schulischen Kontext aufgrund guter Vorbereitung. Dabei kann man zwei Arten unterscheiden: eine unmittelbare im Unterricht und eine, die in der Entwicklung der Lernenden, ihrer «Lernbiographie» wurzelt.

Die unmittelbare Vorbereitung im Unterricht

Natürlich ist Lesen das Aneinanderreihen von Buchstaben und das Aussprechen der entstehenden Lautgebilde. Das schafft guter Unterricht im Normalfall. Dafür gibt es Vorbereitungsmöglichkeiten «sur place». Ein paar Lektionen oder vielleicht einen Tag vor dem *gemeinsamen* Lesen (seltener vor dem individuellen, stillen Lesen) wird die Lehrerin bzw. der Lehrer «lesetechnisch» anspruchsvolle Inhalte wie neue, lange, schwer auszusprechende, ungewohnt tönende Wörter, seltene Ausdrücke oder unvertraute Redewendungen – meist in einem eher unauffälligen Zusammenhang – präsentieren und wiederholt lesen lassen. Das wird beim späteren Lesen des ganzen Textes dazu beitragen, dass ein unnötiges Anstossen an einer Textstelle oder ein Stolpern verhindert und mit dem eigens aufgegleisten «déja vu»-Effekt ein Erfolgserlebnis kreiert wird. Das belebt jedes Lesen.

Noch wichtiger sind allerdings die Lese-Vorbereitungen durch die Unterrichtenden, die zur Entstehung eines *Bedeutungsrahmens im Blick auf den Textinhalt im aktuellen Unterricht* führen: Es wird also beispielsweise im Vorfeld des Lesens über Inhalte (möglicherweise mit Bildmaterial) gesprochen und nachgedacht, die begrifflich vorwegnehmen, dass es im Folgenden um Insekten, nicht um Raubtiere geht. Solches *Vorwissen* wird das Verstehen

erleichtern. *Das ist Vorbereitung auf verstehendes Lesen*, mit dem zahlreiche Jugendliche laut PISA enorm Schwierigkeiten haben. Klar, weil sie so etwas nie bewusst eingeübt haben. Dafür sind die Lehrpersonen *verantwortlich*.

Grundlage dafür ist eine solide Kenntnis der Lesedidaktik. Zentral ist die bei den Lernenden *vor* dem Lesen erfolgte *Aktivierung von Vorwissen* in Form von Teil- oder Vorbegriffen, aus denen beim späteren Lesen die neuen Wissens- oder Bedeutungselemente aufgebaut und im Gedächtnis gespeichert werden sollen. Ein solches Verfahren hat langfristig wichtige kognitive Konsequenzen; es kann aber entwicklungsadäquat schon bei Leseanfängern eingesetzt werden: Dabei werden Erinnerungen an Bekanntes, früher Gelerntes (und hoffentlich Verstandenes) geweckt, vor allem an früher erworbene Begriffe und Zusammenhänge. Dadurch stellt sich *Aufmerksamkeit* ein und versetzt auch die noch jungen Leser in eine Art *Suchmodus* im Sinne von «What's next?». Bei spannenden Geschichten wie z.B. «Die Rote Zora» kann sich der kognitive Suchmodus zu einem motivationalen Neugiermodus ausweiten: «Nimmt mich wunder, wie es weitergeht.» Das ist das *antizipatorische Moment* beim Lesen, eine hohe Form kognitiver Aktivität, die wir alle immer wieder erleben, wenn wir schon vor dem Umblättern einer Textseite wissen, wie es weitergeht. Und falls es dann nicht so ist, gehen wir «über die Bücher». Diese *Mikroprozesse des Antizipierens* sind nicht nur charakteristisch für gut entwickelte Leseprozesse, sondern auch unabdingbar für verstehendes Lesen.

Genau diese Art von Leseerfahrung hat bei vielen Jugendlichen nie stattgefunden oder ist ihnen über die Jahre beim Lesen abhandengekommen, weil sie niemand wirklich durch die Texte – einem Sinnfluss entlang – begleitet hat. Das ist Aufgabe der Unterrichtenden. Alle Schülerinnen und Schüler brauchen das; solche mit Verständnisschwierigkeiten erst recht. Diese zu erkennen, ist das Resultat einer professionellen Leseprozess-Diagnostik. Dass elektronische Geräte für diese skizzierte Entwicklung die Rolle von Spielverderbern spielen, ist evident.

Und eine letzte Bemerkung zur unmittelbaren Vorbereitung: Viele Lehrerinnen und Lehrer beginnen die Aktivierung des Vorwissens bei Ihren Schülern, bevor ihr Unterricht beginnt (auch der Leseunterricht) mit der Bemerkung «Letztes Mal haben wir…» in der Absicht, die Aufmerksamkeit von der damaligen auf die neue Thematik zu transferieren. Dieser Einstieg macht in Wirklichkeit die Lernenden passiv und denkfaul. Das Aktivieren von Vorwissen wird nur wirksam, wenn es von den Schülerinnen und Schülern selber geleistet und ihnen nicht durch die Lehrpersonen abgenommen wird. Auch das gehört zum kognitiven Anteil der Lesedidaktik. Professionell umgesetzt kann sie es mit den Spielverderbern aus dem Sammelsurium digitaler Optionen durchaus aufnehmen.



> Spannende Bücher wie «Die Rote Zora» lesen ist wie spannender Unterricht. Beide aktivieren bei Schülerinnen und Schülern einen Neugiermodus: «What's next!»

Die individuelle Lernbiographie und ihre Funktion für produktive Leseleistungen

Schon Leseanfänger haben Vorwissen, wenn auch limitiertes. Auch sie verfügen über Bedeutungen in ihrem Gedächtnis, entsprechend ihrem Entwicklungsstand. Sie können sie miteinander verknüpfen und zum Erklären einfacher Abläufe oder Zusammenhänge verwenden. Diese Fähigkeiten sind, nebst etlichen anderen, Teil ihrer *Lernbiographie*, also ihrer individuellen «Sammlung an mentalen Reichtümern» aus der frühen Kindheit: Erinnerungen an Erfahrungen, Erlebnisse, samt den eigenen Beschreibungen von beiden, *sprachliche Fähigkeiten* also, ferner spezifisches Wissen über ihre noch kleine Welt, aber auch Können: wie etwas gemacht wird, etwa in handwerklichen, sozial-interaktiven, wertbezogenen und emotionalen Bereichen – bis hin zum Verfahrenswissen, wie man etwas lernt und z.B. durch Wiederholen besser behalten kann. *Die Lernbiographie ist die Ausrüstung für das aktuelle Gestalten des Alltags, auch des Schulalltags mit seinem Leseunterricht*. So verkörpert sie eine Art umfassendere, nicht aktuelle, sondern eher «traditionelle», individualhistorisch gewachsene Vorbereitung auf das Lesen.

Dank der Lernbiographie kann ein *umfassender semantischer (bedeutungsbezogener) Kontext* aktiviert werden, den es für Lesen und Verstehen eines noch neuen Textes braucht. Damit können sich Lehrerinnen und Lehrer auch auf *umfassendere, viel früher schon aufgebaute, elementare Wissensbestände* bei ihren Schülerinnen und Schülern abstützen, zu denen auch die «Selbstverständlichkeiten» des Alltags gehören und im Gedächtnis

zugänglich sind – so simple Dinge wie, dass Motorfahrzeuge Räder haben, dass man zum Essen Besteck benützt, man sich auf einer Herdplatte die Finger verbrennen kann und etliches mehr.

Offensichtlich haben bei manchen Jugendlichen diese Arten der Vorbereitung ihrer Leseaktivitäten nie stattgefunden oder aber keine Wirkung gehabt, sonst wären ihre Leseleistungen, wie PISA sie untersucht hat, nicht derart mangelhaft. Nun soll durch obligatorische sprachliche Frühförderung alles besser werden. Aber dieses bildungspolitische Unternehmen könnte angesichts der Ansprüche an die kognitiven Fähigkeiten für ein verstehendes Lesen auch scheitern, weil nicht klar ist, welche qualitativen Verfahren für welche später benötigten Prozesse aufgebaut und weiterentwickelt werden sollen.

Der Ruf nach sprachlicher Frühförderung

Je früher mit einer ausserfamiliären Frühförderung begonnen wird, so liest man, desto besser lernen die Geförderten die deutsche Sprache. Die Frage, ob der Effekt am grössten ist, solange die Kinder noch Windeln tragen, bleibe an dieser Stelle unbeantwortet. Offen bleibt vor allem die Frage, welche qualitativen didaktischen Massnahmen dafür vorgesehen sind. Dass zahlreiche Kinder (vor allem mit Migrationshintergrund) tatsächlich grosse Mühe haben, sich einigermassen verständlich auf Deutsch auszudrücken, steht ausser Frage. Frühförderung kann etwas bringen; die Frage ist nur, ob sie *das* bringt, was es braucht, um dem Unterricht ab der 1. Klasse folgen zu können und sie diesen wirklich entlasten, indem sie selbst *keinen Sonderbetreuungsbedarf* mehr von Seiten der Unterrichtenden beanspruchen.

Frühförderung zweiteilen

Im Blick auf die Zielsetzung und die erhoffte Wirkung sprachlicher Frühförderung ist eine Zweiteilung angezeigt: Die *sehr frühe* Frühförderung ab dem 2. oder 3. bis zum 5. Lebensjahr (Eintritt in den Kindergarten) geht von anderen entwicklungsbezogenen Voraussetzungen und Bedingungen aus, folglich von anderen Zielsetzungen und Fördermöglichkeiten als die *spätere* (2. Hälfte Kindergarten bis in die ersten Klassen der Primarschule hinein). Spätere Frühförderung muss sich auf die Anforderungen des Unterrichts ausrichten, wenn die Massnahmen sinnvoll sein und dazu führen sollen, dass die Kinder dank der Förderung dem Unterricht folgen können.

Sprachliche Frühförderung und Integrationspotenzial

Frühe sprachliche Frühförderung macht die Kinder nicht intelligenter, möglicherweise aber kommunikativer, weil sich der Wortschatz (wie man die Dinge auf Deutsch nennt) und die Satzbildung erweitern bzw. verbessern und das Bedürfnis dank allmählich erlangter sprachlicher Sicherheit und einem Rückgang der Schüchternheit, deutsch zu sprechen, den sprachlichen Austausch erhöht.

Überdies habe, wer situativ mehr und besser kommuniziert, eine höhere Chance auf Integration, so heisst es. Dabei stellt sich allerdings die Frage, weshalb sich dann die Sprach-Frühförderung nicht konsequenterweise in *dem* Medium bewegt, in das hinein sich die Kinder integrieren könnten: ins Medium des lokalen *Dialekts*. Denn dieser ist ausserhalb der Familie *omnipräsent, nicht* die Schriftsprache. Ich höre die Proteste: «Aber doch nicht noch eine Sprache mehr!» Warum nicht, wenn Integration doch so unendlich wichtig ist? Aber gemach: Mit dem Dialekt kommt gar keine weitere Sprache hinzu; er soll **anstelle** der Schriftsprache in der Frühförderung gebraucht werden. Die Kinder wären dann nach mehreren Jahren genau so weit wie die Schweizer Kinder: nämlich bereit, um im Laufe der 1. Klasse gleichzeitig mit dem Lesenlernen sich auch die deutsche Schriftsprache anzueignen.

Was die Integration betrifft: Sie ist für viele beamtete oder auch *selbsternannte Bildungsfunktionäre* nicht nur das Wichtigste, was von der Schule zu erwarten ist, sondern noch immer das Goldene Kalb, um das zu tanzen seit rund zwei Jahrzehnten *ideologisch Ehrensache* ist. Oder erwarten dieselben Experten vielleicht, dass sich die Schweizer Kinder ins quasi-schriftdeutsche Kauderwelsch der Kinder mit Migrationshintergrund integrieren?

Aktuelle Forschung zur frühen Sprachförderung

Frühe sprachliche Frühförderung bringt Fortschritte, sicher in einfachen, alltäglichen Gesprächen: sich bedanken, um etwas bitten, eine Auskunft holen, einen Auftrag erfüllen, Hilfe anbieten und ähnliche Aktivitäten, die sprachlich gesteuert werden können; sie fallen den Geförderten leichter und werden so eingeübt, dass sich die Zurückhaltung (Schüchternheit) bezüglich deren Gebrauchs abschwächt. Für solche Entwicklungen gibt es Belege (z.B. aus einer Längsschnittstudie über Effekte früher Sprachförderung der Universität Basel; Prof. Alexander Grob und sein Team). Allerdings muss man bezüglich der Wirkung von sprachlicher Frühförderung auch die entwicklungsbedingten Limiten sehen.

Sprache und kognitive Entwicklung

Entwicklungspsychologen der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts wie Jean Piaget (Genève) oder Jerome Bruner (Harvard/Oxford) haben auf die Funktion der Sprache innerhalb der kognitiven Entwicklung von Kleinkindern aufmerksam gemacht, wenn auch mit unterschiedlichen Akzenten. Beide haben vor allem gezeigt, dass Sprache, ihre

Entwicklung und ihr Gebrauch, nicht am Anfang der kognitiven Entwicklung steht, sondern dass sie auf Handlungen basiert (Piaget) bzw. auf deren mentale Transformationen bis zu ihrer Versprachlichung im sog. «symbolischen Repräsentationsmodus» (Bruner).

Die Effekte von Sprach-Frühförderung sind also aus entwicklungspsychologischer Sicht in einer sehr frühen Phase insofern limitiert, als sie auf Vorstufen der sensomotorischen Entwicklung (Piaget) angewiesen sind bzw. das Resultat der Entwicklung des sprachlichen Repräsentationsmodus aus vorangegangenen Aktivitäten und deren Repräsentationen sind (Bruner). Daran ändert auch frühe Sprachfrühförderung zunächst einmal nichts.

Das Gewicht der individuellen Lernbiographie

Wer in einem frühen Sprachförderprogramm lernen soll, Sprache zu entwickeln, um sie nutzen zu können, muss etwas haben, was *versprachlicht* werden kann: Zu Beginn einer Entwicklung sind es interaktive *Handlungen* im begrenzten häuslichen Umfeld oder in der etwas weiteren Wohnumgebung, mit und ohne Spielzeug. Es braucht aber – unverzichtbar – animierende Mitmenschen (Grosseltern, Geschwister, Elternteile, Nachbarn, Besucher), die *Ereignisse arrangieren, über die man reden kann*: herausfordernde Erlebnisse, subtile Beobachtungen, gemeinsame Unternehmungen, bei denen es Vieles zu *versprachlichen* gibt. Erst wenn auch entsprechende – vorsprachliche – Voraussetzungen erfüllt sind, kann eine Sprachförderung wirksam werden.

Aber hier liegt der Knackpunkt: Genau diese Voraussetzungen fehlen den hier im Fokus stehenden ganz jungen Kindern, noch vielen Kindergartenkindern und sogar Schulanfängern. Sie haben schlicht kaum jemals oder noch gar nie die Gelegenheiten erhalten und die Partner gefunden, die sie mit verschiedenen Aktivitäten zum Auf- und Ausbau eines vielfältigen Wissens und Könnens geführt haben, das ihnen – wenn einmal gut versprachlicht – einen angemessenen Umgang mit ihrer physischen und sozialen Umwelt erlaubt.

Klotzen statt kleckern

Diese Defizite lassen sich, weil sie so vielfältig und vielschichtig sind und sich *über sehr lange Zeitabschnitte entwickelt haben*, nicht leicht beheben, sicher nicht mit zeitlich so kurzen Massnahmen wie den in einigen Kantonen vorgesehenen Sprachförderungs-Halbtagen und noch weniger mit heilpädagogischen ad hoc-Interventionen.

Es geht um ein viel umfassenderes *kulturelles* Aufholen und Kompensieren. Da spielen *ganz andere Zeitdimensionen* eine Rolle, nicht Stunden oder Halbtage, sondern Monate, Semester oder Jahre. Darüber müssen sich die Bildungsverantwortlichen in den Kantonen

wie auch der EDK Klarheit verschaffen, bevor sie «begeistert» Massnahmen für verbindlich erklären und Steuergelder in irgendwelche *pädagogischen Unternehmungen mit sehr offenem Ausgang* investieren.

Es muss, wenn man Erfolg haben will, geklotzt werden: mit sehr gut entwickelten Programmen, viel Zeit, finanziellen Mitteln und hoch qualifizierten Ausführenden. Kleckern (wie vorgesehen) bringt zwar Aktivismus in die Szene, aber keine nachhaltigen Effekte. «Aber wir unternehmen etwas für die sozial Benachteiligten», ist keine Rechtfertigung für möglicherweise wenig wirksame Interventionen. Es braucht für die spätere sprachliche-Frühförderung (2. Hälfte Kindergarten bis erste Schuljahre) ein schwergewichtigeres organisatorisches Vorgehen: richtige Klassen, *Einführungsklassen zu verschiedenen möglichen Klassenstufen*, in denen Sprachförderung in hoher Dichte und kontinuierlich (immersiv) betrieben wird, kombiniert und sorgfältig abgestimmt auf den gleichzeitig zu verarbeitenden Schulstoff. Der Stoff wird allerdings auf zwei Jahre verteilt statt auf eines, in individuellen, genau abgeklärten Fällen auch länger oder kürzer. Diese zeitliche Dynamik muss in Parallele zu einer professionellen Lernprozessdiagnostik zur genauen Abklärung der Förderaufgaben und -möglichkeiten obligatorisch zum Grundkonzept gehören.

Das zweifache Ziel der späteren Frühförderung

Die spätere Frühförderung (ab Mitte Kindergarten) hat ein zweifaches Ziel: Die konzentrierte Sprachförderung (in Fortsetzung der früheren ersten) einerseits, und die Entlastung der Regelschule andererseits. Denn dort provozieren die sprachlich noch immer Ungewandten bedeutende und in ihrer Tragweite kaum erkannte neue Defizite: vor allem bei ganz spezifischen Teilgruppen von Lernenden der Regelklassen. Denn deren Lehrerinnen und Lehrer werden noch immer zu stark belastet durch die besonderen Ansprüche von Seiten derer, die noch immer nicht genug Deutsch können.

> Im Fokus der bisher kaum erkannten Benachteiligten stehen hier diejenigen Kinder, die sich in ihrer mentalen Entwicklung in der sog. «Zone des nächsten Entwicklungsschrittes» bewegen (engl. «zone of proximal development»). Das sind die Schülerinnen und Schüler (oft nicht wenige einer Klasse), die, solange sie auf sich allein gestellt sind, nicht vorwärtskommen, mit *ganz wenig* Unterstützung durch Lehrer (oder Mitschüler) aber die nächsten Schritte problemlos leisten können, weil sie eben schon nahe – proximal – dran sind. Diese Kinder machen einen ansehnlichen Teil unserer «Begabungsreserven» aus (nicht zu verwechseln mit Hochbegabung), werden aber häufig übersehen bzw. als leistungsfähige Gruppe mit Potential einfach vergessen oder ausgeblendet. Hin und wieder sind auch Kinder mit Migrationshintergrund dabei!

Dass sprachliche Frühförderung eingeführt wird, kann durchaus Sinn machen. Entscheidend ist, *wie* – mit welchen didaktischen Massnahmen und Zielsetzungen – das Training durchgeführt wird. Der qualitative Aspekt möglicher Interaktionen wird entscheidend sein und verdient am meisten Aufmerksamkeit. Es besteht die grosse Gefahr, dass mangels Sachverstand bei manchen an der Umsetzung Beteiligten zu viel dem Zufall überlassen, und sich so mit der aktuell geplanten obligatorischen frühen Sprachförderung nicht viel verändern wird. Auch fehlt derzeit das adäquat geschulte Personal für diese Aufgabe (man denke an das Personal in Tagesbetreuungsstätten, aber auch an die Heilpädagogen; deren Kompetenzen in anderen Bereichen liegen). Es besteht ein hoher Bedarf an Klassenlehrern mit spezifischer Zusatzausbildung, die ihre Lerngemeinschaften autonom, allein und in eigener Verantwortung führen können und wollen. Das könnte eine ebenso herausfordernde wie faszinierende Aufgabe u.a. für Lehrerinnen und Lehrer sein, die mit einem Berufswechsel liebäugeln. Und es braucht einen flexiblen, aber verbindlichen *inhaltlichen Rahmen*, keinen Lehrplan 21, innerhalb dessen die sprachliche Frühförderung *kontinuierlich, in hoher Dichte* und über lange Zeit ablaufen kann und dessen Resultate an einer hoch liegenden Latte gemessen werden. Es muss Leistung gefordert werden, wenn die Frühförderung nicht zu einer unverbindlichen Betriebsamkeit verkommen soll.

> Ist die eingangs erwähnte Kausalverknüpfung von jugendlichen Leseproblemen mit obligatorischer sprachlicher Frühförderung begründet und haltbar? Die vorliegenden, wissenschaftlich fundierten und praxiswirksamen Überlegungen sollten nicht allein der EDK und dem SGV, nicht allein Christophe Darbelley, Fabio Regazzi und Urs Furrer eine Antwort ermöglichen. Zu wünschen ist, dass alle Beteiligten ihr Augenmerk stärker auf die didaktischen Arrangements im Klassenzimmer respektive die konkreten Lehr- und Lernprozesse zur Sprach- und Leseförderung im Unterricht legen.

Kurzporträt Gerhard Steiner



Gerhard Steiner, em. Prof. für Psychologie an der Uni Basel (Entwicklung, Lernen und Gedächtnis). Zuerst Ausbildung zum Primar- und Sekundarlehrer in Basel, 12 Jahre im Basler Schuldienst. Werkstudium in Psychologie in Basel, Assistenz an der Abteilung Pädagogische Psychologie der Uni Bern (Prof. Hans Aebli, ab 1971), Fellowship an der Stanford University (Learning, Visual Imagery and Memory bei den Proff. Gordon Bower und Roger Shepard, 1976-77). 1978 Gründer des Instituts für Psychologie an der Uni Basel (heute Fakultät für Psychologie).

Bildnachweis: Titelbild EDK und SGV, «Die rote Zora» bookbot, Porträtbild zVg