

Newsletter vom 1. November 2026

Inhalt

Unersetzbare Lehrerin....1
29. Oktober 2026, Marianne Wüthrich....1
Der verletzliche Mensch....3
Vorabdruck Journal 21, 1. November 2026, Carl Bossard....3
Schule wird immer teurer, Kinder werden nicht besser: Wo landet all das Schulgeld?....5
Tages-Anzeiger, 19. Oktober 2026, Politik & Wirtschaft, Sabrina Bundi....5
Absturz des Schulsystems....8
NZZ, 23. Oktober 2026, Meinung & Debatte, Leserbrief....8
Kostentreiber auf den Prüfstand....9
Tages-Anzeiger, 22. Oktober 2026, Forum, Leserbrief....9
Die Entmachtung der Lehrer....9
Weltwoche, 18. Oktober 2026, Cäcilia Gmür....9
Kinder, die nur mit KI lernen, schreiben deutlich schlechtere Prüfungen....11
Tages-Anzeiger, 20. Oktober 2026, Politik & Wirtschaft, Marc Brupbacher und Dariush Mehdiaraghi..11
Führt sprachliche Frühförderung bei Kindern zu besseren Leseleistungen bei Jugendlichen?....13
SichtweisenSchweiz.ch, 23.10.2026, Gerhard Steiner....13
Kommentar von Hanspeter Amstutz....20
Veranstaltungshinweise....21
Frühförderung? Was der Kindergarten leisten soll!....21
Freitag, 6. November 2026, 19.00 Uhr, Starke Volksschule Zürich....21
Einsam oder gemeinsam? Anspruch und Wirklichkeit des selbstorganisierten Lernens....22
Mittwoch,11. November 2026 , 18:30 – 20:30, Vortragsreihe Pädiatrie, Schule & Gesellschaft....22

Unersetzbare Lehrerin

29. Oktober 2026, Marianne Wüthrich

Mit Carl Bossards grundsätzlichen Überlegungen beginnen wir unsere Sammlung. Einen gelungenen Bogen spannt er von dem, was der Kranke von seinem Arzt benötigt, zu dem, was das Schulkind von seiner Lehrerin braucht. Weil jeder Mensch in Beziehung zu anderen Menschen lebt, besteht kein Gegensatz zwischen Selbstverantwortung und Angewiesensein. In der Konstruktion eines solchen Widerspruchs liegt der Fehlschluss der Schulreformer, die unsere Kinder entgegen der

menschlichen Natur sich selbst und ihrem sogenannt selbstorganisierten Lernen überlassen. In Bossards Artikel kommt ebenso wie in Hanspeter Köhlis Leserbrief klar zum Ausdruck, dass wir unsere Kinder im Stich lassen, wenn wir sie nicht anleiten zum Lernen, fördernd und fordernd, mit Zutrauen und Zumuten.

Spitzenplatz im Pisa-Ranking – oder worum geht‘s?

Ausgehend von diesem pädagogischen Massstab, der einem personalen Menschenbild entspricht, fällt alles Rätseln, warum die Schulleistungen unserer Kinder nicht besser werden, wo wir doch so viel Geld in die Schulen – nicht in die Bildung! – stecken, in den Keller. «Die Ressourcen sind es nicht…», lautete der Titel eines unserer letzten Newsletter. Wünschenswert wäre es, wenn Schulleiter-Präsident Thomas Minder davon auch etwas mitkriegen würde: Die Abschaffung des föderalistisch organisierten Schulwesens jedenfalls bringt die Lösung nicht, und die integrative Schule für alle wird entgegen der Behauptung Minders nicht deswegen kritisiert, weil sie «zu teuer» ist. Für den Pädagogen muss immer im Zentrum stehen, was unsere Jugend benötigt, um «besser» zu werden. Dabei darf es nun wirklich nicht an erster Stelle darum gehen, dass die Schweiz im Pisa-Ranking weiter nach oben kommt. Es sollte doch gottfriedstutz möglich sein, dass wir unsere Jugendlichen nach elf Schuljahren (inklusive Kindergarten) auf ihre weitere Lebensbahn entlassen mit den schulischen Grundlagen in Sprache und Mathematik, die dafür unabdingar sind. Aber auch mit vielfältigen manuellen Fertigkeiten, der Neugier, die Welt zu entdecken, der Fähigkeit, in Zusammenhängen zu denken, der Freude an den musischen Fächern. Basis von all dem ist die Einführung ins Lernen in einer tragenden Klassengemeinschaft – und das kann nun einmal weder KI noch eine aufwendige Organisationsentwicklung noch eine kostspielige Infrastruktur auf die Reihe kriegen. Was es an erster Stelle braucht, lesen Sie bei Carl Bossard und bei Cäcilia Gmür.

Sinn und Ziel von Frühförderung

Als Schlusspunkt und als Einstimmung auf unseren Vortrags- und Diskussionsabend mit der Kindergärtnerin Claudia Meier am 6. November, zu dem wir Sie herzlich einladen, präsentieren wir Ihnen den Beitrag von Gerhard Steiner zum Thema «Sprachliche Frühförderung», mit einer anschliessenden Lesehilfe von Hanspeter Amstutz, die Sie natürlich auch schon vorher lesen können (ich jedenfalls habe es so gemacht). Der Autor räumt mit den pädagogisch unhaltbaren Vostellungen einiger Schulpolitiker auf, man könne tiefgreifende sprachliche und soziale Defizite der ersten Lebensjahre mit einer obligatorischen Kita oder einem verordneten Kurs, mit welchen Lerninhalten auch immer, beheben. Claudia Meier setzt dafür zwei Jahre ein, dafür wurde der Kindergarten für alle Kinder eingerichtet.

Viel Freude beim Lesen wünscht

Marianne Wüthrich

Der verletzliche Mensch

Vorabdruck Journal 21, 1. November 2026, Carl Bossard

Gedanken zur Conditio humana. Der Medizinethiker Giovanni Maio versteht Verletzlichkeit als Grundbedingung des Menschseins. Seine Überlegungen führen bis in die Schule: Was heisst es, Kinder in ihrer Eigenart wahrzunehmen, sie zu stärken und ihnen etwas zuzutrauen und zuzumuten?

Selten hat mich ein Referat derart berührt wie der Vortrag von Giovanni Maio am zehnten «Symposium Ethik in der Medizin» in St. Gallen. Der Arzt und Philosoph aus Freiburg im Breisgau entwickelt seine Gedanken leise und bescheiden, sprechdenkend und ohne visuelle Hilfsmittel. Der Mensch steht im Zentrum. Man konnte eine Stecknadel fallen hören.

Ins Leben gerufen hat das Symposium die Onkologin Dr. med. Karen Nestor, damals Oberärztin am Kantonsspital St. Gallen, seit 2024 Chefärztin der Rehaklinik Gais. Am Jubiläumsanlass sprach Maio über die «Ethik der Verletzlichkeit».[1] Warum ich als Nichtmediziner hingefahren bin? Weil mich die Frage bewegt, was den Menschen ausmacht – und weil ich ahnte, dass Maios Gedanken auch für das Pädagogische bedeutsam sind.

Was ist der Mensch?

Die Frage nach dem Menschen steht für Maio am Anfang jeder Ethik. Welches Menschenbild leitet unser Handeln? Was verstehen wir unter einem guten Leben?

Wissenschaftliche Erkenntnisse, Daten und Fakten sind unverzichtbar. Doch sie allein genügen nicht. Eine Krankheit lässt sich medizinisch diagnostizieren; wie ein Mensch sie erlebt, ist eine andere Frage. Zum Befund kommt die Empfindung, zur Erklärung das Verstehen. Medizin ist nicht nur Naturwissenschaft, sondern auch eine Weise, dem Menschen zu begegnen.

Maio kritisiert das Bild des Menschen als souveränen Unternehmer seiner selbst: unabhängig, leistungsfähig, für sein Glück allein verantwortlich. Der Mensch erscheint ihm dabei wie eine «bindungslose Monade» – als ein in sich geschlossenes Wesen, das niemanden braucht. Doch dieses Bild verkennt, wie sehr wir auf andere angewiesen sind.

Dem setzt Maio den Homo vulnerabilis entgegen, den verletzlichen Menschen. Verletzlichkeit ist kein Ausnahmezustand, der nur Kranke oder Schwache betrifft. Sie gehört grundlegend zum Menschsein: Wir sind auf andere angewiesen, und gerade darin liegt nicht nur unsere Gefährdung, sondern auch die Möglichkeit menschlicher Verbundenheit.

Vier Grundbedingungen des Menschseins

Maio beschreibt vier Grundbedingungen menschlicher Verletzlichkeit als Teil der Conditio humana. Erstens ist der Mensch körperlich empfänglich für Schmerz, Krankheit und Verletzung. Zweitens lebt er in Beziehung zu anderen. Wir brauchen Anerkennung und wollen verstanden und in unserer Einzigartigkeit wahrgenommen werden. Gleichgültigkeit und Missachtung können tief verletzen.

---

1 Giovanni Maio (2024), Ethik der Verletzlichkeit. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Drittens ist unser Leben von Kontingenz geprägt: Es lässt sich nicht restlos planen und kontrollieren. Ereignisse durchkreuzen unsere Absichten, Gewissheiten geraten ins Wanken. Viertens leben wir in der Endlichkeit. Unser Leben ist brüchig und vergänglich.

Verletzlich und dennoch autonom

Diese Grundbedingungen sind keine Defizite, sondern prägen unser Menschsein. Daraus folgt eine zentrale Einsicht Maios: Verletzlichkeit und Autonomie sind keine Gegensätze. Selbstbestimmung bedeutet nicht, niemanden zu brauchen. Sie wird vielmehr dort möglich, wo Menschen Unterstützung erfahren und ihre Fähigkeiten entfalten können. Freiheit ist nicht nur eine Gabe, sondern auch eine Aufgabe.

Von der Verletzlichkeit zur Verantwortung

Wer die eigene Verletzlichkeit kennt, kann empfindsamer für die Verletzlichkeit anderer werden. Daraus erwächst Verantwortung: sich vom Leiden anderer berühren zu lassen.

Solche Sorge will mehr als nur schützen. Sie wahrt die Integrität des Menschen, reduziert ihn nicht auf seine Krankheit oder seine Grenzen und sucht nach seinen Möglichkeiten. Sie traut ihm etwas zu, stärkt seine Selbstachtung und fördert sein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.

Verletzlichkeit verbindet uns. Arzt und Patientin sind beide verletzlich, wenn auch in unterschiedlichen Situationen. Daraus kann eine Begegnung auf Augenhöhe entstehen: Der andere wird nicht zum Objekt der Hilfe, sondern bleibt Mit-Subjekt.

Was heisst das für die Schule?

Als Pädagoge frage ich mich, was diese Überlegungen für die Schule bedeuten. Auch hier können Menschen einander stärken oder verletzen. Das Menschenbild prägt unser Handeln.

Ein Kind ist nicht bloss Träger messbarer Leistungen. Es entwickelt sich, sucht Anerkennung, stösst an Grenzen und ist auf andere angewiesen. Den jungen Menschen in seinem Werden zu verstehen, ist Voraussetzung dafür, ihm angemessen zu begegnen.

Pädagogisches Handeln beginnt deshalb nicht mit der Massnahme, sondern mit dem Verstehen: Was braucht dieser junge Mensch? Was vermag er bereits, woran scheitert er, was traut er sich zu? Lernstände und Leistungswerte geben wichtige Hinweise, erfassen aber nicht das ganze Kind. Dazu braucht es Gespräche, genaue Beobachtung und Aufmerksamkeit für Zwischentöne. Pädagogische Professionalität zeigt sich darin, im richtigen Moment das Richtige zu tun.

Selbstständigkeit will gelernt sein

Selbstständigkeit ist ein Bildungsziel, entsteht aber nicht von selbst. Kinder brauchen Lehrpersonen, die erklären, anleiten und sie Schritt für Schritt zum eigenständigen Lernen führen.

Auch das Selbstbewusstsein ist, wie Giovanni Maio betont, das Resultat guter Erfahrungen mit anderen Menschen. Es wächst, wenn wir ernst genommen werden, wenn andere uns etwas zutrauen und uns bei Misserfolgen nicht abschreiben. Wer einem Kind etwas zutraut, eröffnet ihm Möglichkeiten, an denen es wachsen kann. Wer es auf Fehler, Schwächen oder Leistungswerte reduziert, verstellt ihm den Blick auf die eigenen Fähigkeiten.

Zutrauen heisst auch, Kinder herauszufordern und ihnen etwas zuzumuten. Entscheidend ist, dass sie dabei nicht allein gelassen werden. Sie brauchen Ermutigung, verständliche Erklärungen und geduldiges Üben. Zutrauen und Zumuten gehören zusammen.

Beziehung ist kein Zusatz zum Unterricht; sie wächst im gemeinsamen Lernen. Sie schafft Vertrauen und ermöglicht, dass Erklären, Üben und Fordern ihre Wirkung entfalten. Pädagogische Sorge bedeutet weder Schonung noch das Abnehmen aller Schwierigkeiten. Sie verlangt Präsenz, Beharrlichkeit und fachliches Können. Das Kind bleibt ein eigenständiges Gegenüber, dessen Entwicklung wir unterstützen, ohne sie vollständig bestimmen zu können. Seine Leistung soll gefordert werden; sein Wert hängt nicht von ihr ab.

Der Mensch ist mehr als seine Stärke

Giovanni Maios Referat stellt eine grundlegende Frage: Sehen wir im Menschen vor allem ein leistungsfähiges, autonomes Wesen – oder erkennen wir auch seine Angewiesenheit, seine Verletzlichkeit und seine unverwechselbare Würde?

Unser Menschenbild zeigt sich darin, wie wir zuhören, urteilen und mit Schwäche umgehen – und ob wir einem anderen auch dann etwas zutrauen, wenn er sich selbst wenig zutraut.

Maios Leitgedanke lässt sich so zusammenfassen: Wer Verletzlichkeit als Grundsignatur des Menschseins erkennt, versteht auch, weshalb wir aufeinander angewiesen sind. Das gilt zunächst für die Medizin. Doch der Gedanke reicht weiter – bis in die Schule und mitten in unser Leben.

Schule wird immer teurer, Kinder werden nicht besser: Wo landet all das Schulgeld?

Tages-Anzeiger, 19. Oktober 2026, Politik & Wirtschaft, Sabrina Bundi

Blick ins Budget • Ein Grossteil der Ausgaben ist investiert, bevor der Unterricht beginnt. Thomas Minder sagt, wo man sparen könnte.

Nur wenige Stunden, nachdem die jüngsten Pisa-Resultate in der Schweiz erneut für Ernüchterung gesorgt hatten, brachte die Denkfabrik Avenir Suisse das Unbehagen vieler Steuerzahlenden auf den Punkt: Die Grundkompetenzen der Jugendlichen sinken, obwohl die Bildungsausgaben pro Schulkind seit Jahren permanent steigen. Oder salopp formuliert: Die Schule kostet immer mehr, aber die Kinder werden trotzdem nicht schlauer. Wo landet also das viele Schulgeld, wenn nicht im Klassenzimmer? Und was treibt die Kosten stetig in die Höhe?

Thomas Minder, Präsident vom Visenti Verband Schulführung Schweiz, dröselt die Ausgaben einer beispielhaften Volksschule auf. Vorneweg gibt er aber zu bedenken: «Es ist zwar ein natürlicher Reflex zu sagen: Wir haben das teuerste System, also müssen wir auch die Besten sein. Aber es ist extrem schwierig, diese zwei Dinge zu vergleichen.» Ein Grund liegt im Föderalismus. Die Kantone setzen ihre Mittel sehr unterschiedlich ein: Die Gehälter der Lehrpersonen orientieren sich am

jeweiligen Lohnniveau, und die Infrastrukturbedürfnisse in der Stadt und auf dem Land unterscheiden sich sehr.

Ein Blick in den aktuellen OECD-Rapport zur Pisa-Studie zeigt zudem, dass nicht diejenigen Länder die klügsten Kinder hervorbringen, die mehr Geld für die Bildung ausgeben. Luxemburg investiert in Europa mit rund 33’000 US-Dollar pro Schulkind am meisten, schneidet beim Pisa-Test aber in allen Fächern unter dem OECD-Durchschnitt ab. In der Schweiz kosten ein Primarschüler oder eine Primarschülerin pro Jahr rund 24’000 Franken.

Zwar fielen die Schweizer Leistungen im internationalen Vergleich weniger stark ab als die anderer Länder, doch der Trend zeigt auch hierzulande nach unten. Und das, obwohl sich die Bildungsausgaben schweizweit über alle Stufen hinweg seit dem Jahr 2000 mehr als verdoppelt haben. Gemäss dem Bundesamt für Statistik (BFS) machen sie heute (mit rund 45 Milliarden Franken im Jahr 2023) rund 18 Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben aus. Auch innerhalb der Schweiz zeigt ein Vergleich zwischen den kantonalen Bildungsausgaben und den Resultaten der Überprüfung der Grundkompetenzen: Nicht immer erzielen jene Kantone die besten Resultate, die am meisten investieren. Wohin fliessen die Gelder also konkret?

Löhne des Schulpersonals (rund 60 Prozent)

Der mit Abstand grösste Budgetposten sind laut Thomas Minder die Personalkosten. Im Kanton Thurgau entfallen rund 60 Prozent der Gesamtausgaben auf Löhne. «Aber nicht nur die von Lehrpersonen, sondern die von allen Angestellten einer Schule, auch Hausdienst und Adminis- tration», betont Minder. Vor allem für Kantone mit früher tieferen Löhnen hat dieser Budgetposten zu Buche geschlagen. Der akute Fachkräftemangel verschärfte die Situation: «Der Wettbewerb unter den Kantonen hat dazu geführt, dass sie sich gegenseitig die Gehälter in die Höhe getrieben haben», kritisiert Minder. «Mehr Bildung oder ein besseres Betreuungsverhältnis erhält man dadurch allerdings nicht.» Dennoch hat sich auch die Betreuung intensiviert - was ebenfalls mehr kostet.

Gemäss Bildungsbericht 2026 hätten in manchen Kantonen Hunderte Stellen eingespart werden können, wäre das Betreuungsverhältnis auf dem Stand früherer Jahre geblieben. «Wir wollen aber nicht dorthin zurück, wo wir 50 Kinder pro Klasse hatten - ohne Logopädie, ohne Heilpädagogik und ohne Klassenassistenzen», stellt Minder klar. Die Gesellschaft sei heute viel individualisierter, die Bedürfnisse der Kinder vielfältiger: «Das sind die Tatsachen, mit denen wir arbeiten müssen. Das sind unsere Kinder.»

Klar ist also: Mehr Betreuungspersonen verursachen höhere Kosten. Ob dadurch aber auch die schulischen Leistungen steigen, ist gemäss Bildungsbericht wissenschaftlich nicht eindeutig belegt. Die internationale Forschung kommt zu keinem klaren Ergebnis, und es lässt sich somit nicht sagen, ob eine Klasse mit 15 Kindern besser abschneidet als eine mit 24. «Allerdings wächst der Stressfaktor mit der Klassengrösse», gibt Minder zu bedenken. «Es macht einen Unterschied, ob eine Lehrperson mit 24 oder 15 Elternpaaren sprechen muss. Zudem erzeugt eine grössere Kinderzahl nachweislich mehr Lärm. Und Lärm bedeutet Unruhe und Stress.»

Infrastruktur und Schülerzahlen (rund 20 Prozent)

Der zweitgrösste Kostenpunkt einer Schule ist die Infrastruktur, die gemäss Schätzung von Thomas Minder in der Regel ungefähr 20 Prozent eines Budgets verschlingt. Seit 2011 ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler an der obligatorischen Schule kontinuierlich gestiegen. Mehr Kinder brauchen auch mehr Platz - also neue Räumlichkeiten. Wobei ein Paradigmenwechsel ansteht. Gemäss aktuellen Szenarien des Bundesamts für Statistik wird die Zahl der Lernenden auf der Primarstufe ab 2029 wegen des Geburtenrückgangs um rund acht Prozent sinken. Stehen also bald viele neue Schulhäuser leer? «Das kann passieren», sagt Minder. Viele Gemeinden stünden aktuell vor dem Dilemma, ob sie teure Neubauten erstellen oder auf Provisorien setzen sollten. «Die Kosten können ähnlich sein - schreibt man ein Gebäude 33 Jahre lang mit 100’000 Franken pro Jahr ab oder betreibt man ein Provisorium, das auch 100’000 pro Jahr kostet», sagt Minder.

Administration, Digitalisierung und Sonderpädagogik (rund 20 Prozent)

Entgegen der verbreiteten Annahmen sei die Digitalisierung kein Hauptkostentreiber, sagt Minder. Der Schulleiter schätzt den Anteil am Gesamtbudget auf lediglich etwa zwei Prozent - inklusive der Software, der Geräte für Schulkinder sowie der Haustechnik.

Der gestiegene administrative Aufwand wiegt schätzungsweise zehn Prozent schwerer. Dazu gehört etwa der «Ausbau von Sekretariaten, Schulleitungen und Hausdiensten», erklärt Minder.

Ebenfalls oft als «teuer» wird die integrative Schule in der Öffentlichkeit beschrieben - Gegner des Modells führen unter anderem die steigende Zahl von Kindern mit besonderem Förderbedarf, den zusätzlichen Personalbedarf und die wachsende Administration als Kostentreiber an.

Im Kanton Thurgau ist der Anteil an Kindern mit Sonderschulbedarf in den vergangenen zehn Jahren zwar von 2,7 auf 3,6 Prozent gestiegen. Gleichzeitig blieb die Separationsquote jedoch hoch. Die Anzahl Kinder, die in eine Sonderschule gehen, ist also in Relation stärker angestiegen. «Wir haben die Inklusion noch gar nicht richtig ausprobiert und schon wird behauptet, sie sei gescheitert», sagt Schulleiter Minder. Die integrative Schule als Budgetposten zu beziffern, sei zudem «fast unmöglich». Etwa weil «Schulassistenzen beispielsweise mehreren Kindern zugeteilt sind».

Wo investieren - und wo sparen?

Wenn Thomas Minder einen Bereich nennen soll, in den sich zusätzliche Investitionen besonders lohnen, ist seine Antwort klar: die Frühförderung. «Wir müssen bei den Drei- bis Vierjährigen ansetzen. Dort werden die Weichen für den späteren Bildungserfolg gestellt.» Die Schweiz gehört zu den Ländern, in denen der sozioökonomische Hintergrund der Eltern stark über den Schulerfolg entscheidet. «Wir verlieren die schwächeren Kinder zu früh - knapp 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler fallen uns förmlich vom Schlitten, weil sie am Ende nicht einmal richtig lesen und schreiben können.»

Wenn alle Kinder vor dem Schuleintritt grundlegende Vorläuferfähigkeiten - wie Sprachkompetenz und soziales Miteinander - erlernen würden, würden sie mit faireren Chancen in die erste Klasse starten, sagt Minder.

Einsparpotenzial hingegen sieht der Schulleiter in einer besseren kantonalen Zusammenarbeit: Einige Aufgaben könnten künftig stärker regional gebündelt werden. «Nicht jeder Kanton muss alles selber machen, da liegt definitiv noch Geld auf der Strasse.»

Absturz des Schulsystems

NZZ, 23. Oktober 2026, Meinung & Debatte, Leserbrief

Wer den Leistungsabfall primär auf «Wohlstandsverwöhnung» und Migration schiebt, bedient zwar populäre Ressentiments, blendet die eigentlichen Systemfehler aber aus. Als Praktiker sehe ich das Problem an einer anderen Stelle: Unser Bildungssystem leidet unter einer Materialschlacht.

Der Lehrplan 21 und überladene, hochkomplizierte Lehrmittel verlangen von 15-Jährigen eine Selbständigkeit, die viele schlicht überfordert. Gleichzeitig verbringen Schulen durch das exzessive Bildungsmonitoring zu viel Zeit mit dem Messen statt mit dem eigentlichen Handwerk. Wenn nur noch das zählt, was sich in Daten pressen lässt, verkümmern Fächer wie Musik, Sport und das gemeinsame Gestalten. Doch genau diese bilden das Fundament für ein stabiles Klassenklima.

Die Lösung liegt nicht in härterer Selektion oder mehr Mathe-Stunden, sondern in der Rückbesinnung auf Beziehungsarbeit und Lernqualität. Nur in einem verlässlichen Umfeld gelingt konzentriertes Lernen.

Jürg Siegrist, Füllinsdorf

Der Redaktor Briellmann beleuchtet die heutige Schule in brutaler Offenheit, aber es dürfte nicht einfach sein, seine Fakten zu widerlegen. Und wer einen Kommentar abzugeben versucht, kann das angesichts des umfangreichen Ganzen höchstens mittels Beschränkung auf einen der zahlreichen erwähnten Bereiche.

Mir zum Beispiel scheint, nebst den Themen Frühfranzösisch und Integration, die zu Recht in aller Munde sind, dass genau jenes Übel unbedingt vermehrt ins Rampenlicht gerückt werden müsste, das schon im Text hervorgehoben wird: das selbstorganisierte Lernen. Dieses SOL ist doch an der Volksschule eine völlig abwegige Idee, die bestimmt für die heutige missliche Situation grosse Mitverantwortung trägt.

Die Kinder sind in diesem Alter weder kognitiv noch emotional in der Lage, ihr Lernen selbst zu organisieren, und oft fehlt jegliche Motivation dafür. Die Lehrperson im Mittelpunkt bringt mit Struktur, Anleitung, Korrektur und Klassengesprächen entscheidende Vorteile.

Gerechtigkeit und Chancengleichheit lassen sich eher erreichen, der sprachliche Sektor kann weit besser gefördert werden, und die Integration steht und fällt mit dem Tun im ganzen Klassenverband. Was das Lehrpersonal anbelangt, bin ich überzeugt, dass ihm eine anregende, interessante Debatte mit der ganzen Klasse weit mehr Befriedigung vermittelt als lediglich der «Coach»-Posten mit Wechseln von Kind zu Kind hinter Trennwänden und Beigen von Arbeitsblättern.

Hans-Peter Köhli, Zürich

Kostentreiber auf den Prüfstand

Tages-Anzeiger, 22. Oktober 2026, Forum, Leserbrief

«Tages-Anzeiger» vom 19.10. «Schule wird immer teurer, Kinder werden nicht besser: Wo landet all das Schulgeld?»

24’000 Franken sind viel Geld. Etwa so viel kostet offenbar hierzulande jährlich jede Schülerin, jeder Schüler auf der Primarstufe unserer Volksschule. Ein stolzer Betrag, der sich aus mehreren Faktoren zusammensetzt. Vom Hauswart über die Verwaltung bis hin zum Betreuungsaufwand für immer mehr Lernende listet der oberste Schulleiter Thomas Minder auf, warum die Ausgaben im Bildungswesen stetig und in den letzten Jahren massiv gestiegen sind. Die Liste entspricht zwar grundsätzlich der Realität, weist aber wesentliche Lücken auf. Zusätzliche Kostentreiber gehören allerdings auch auf den Prüfstand gestellt. Minder erwähnt wohl die Schulleitungen, sagt aber nichts zur Einführung der zusätzlichen Hierarchiestufe namens Leiter Bildung. Sie ist mittlerweile in etlichen Schulgemeinden erfolgt und generiert noch mehr Ausgaben im operativen Bereich. Dass der andauernden Reformitis zufolge auch immer wieder teure, oft kaum gebrauchte Schulbücher und andere Lehrmittel urplötzlich zu reiner Makulatur verkommen, ist auch ein grober Sündenfall. Und wie viele Pädagogen gerade aufgrund dieser Reformen ihren Schuldienst vorzeitig quittieren, gehört auch auf den Kassenzettel. Eine bessere Koordination der Aufgaben unter den einzelnen Kantonen bringt laut Minder gewisse Einsparmöglichkeiten. Dabei bleibt es aber, und das sind keine rosigen Aussichten.

Max Knöpfel, Pfäffikon

Die Entmachtung der Lehrer

Weltwoche, 18. Oktober 2026, Cäcilia Gmür

Die Schule hat ein merkwürdiges Problem. Je mehr über Führung gesprochen wird, desto weniger scheint es um Unterricht zu gehen.

Schulleitungen beschäftigen sich heute mit Qualitätsmanagement, Organisationsentwicklung, Veränderungsprozessen, strategischer Führung und Kommunikation. Das mag alles seinen Platz haben. Nur ist eine Schule kein Konzern. Schüler sind keine Kunden. Eltern keine Aktionäre. Lehrpersonen keine Abteilung für operative Umsetzung. Unterricht ist kein Marketingprojekt.

Trotzdem klingt es in manchen Schulhäusern inzwischen verdächtig nach Unternehmensberatung. Da wird entwickelt, gesteuert, evaluiert und transformiert. Es gibt Qualitätszyklen, Steuerungsinstrumente und Entwicklungsprozesse. Manchmal möchte man dazwischenrufen: Es ist eine Schule! Die Kinder sollen lesen, schreiben und rechnen lernen.

Besonders bemerkenswert ist der Umgang mit erfahrenen Lehrpersonen.

Je mehr Berufserfahrung jemand mitbringt, desto häufiger scheint ihm erklärt zu werden, wie guter Unterricht eigentlich funktioniert. Da stehen Lehrerinnen und Lehrer, die über Jahrzehnte Generationen von Kindern unterrichtet haben. Eltern vertrauen ihnen. Ehemalige Schülerinnen und Schüler erinnern sich oft Jahre später noch an sie.

Trotzdem werden sie regelmässig mit neuen Konzepten, neuen Methoden und neuen Weiterbildungen konfrontiert. Anschliessend sollen sie in Reflexionsbögen festhalten, was sie daraus für ihre Praxis gelernt haben. Man fragt sich unweigerlich, wer hier eigentlich von wem lernen könnte.

Ähnlich verhält es sich bei Unterrichtsbesuchen. Eigentlich wären die entscheidenden Fragen ganz einfach: Lernen die Kinder? Verstehen sie, was erklärt wird? Herrscht eine Atmosphäre, in der konzentriert gearbeitet werden kann?

Doch einfache Fragen haben in modernen Organisationen einen schweren Stand. Also entstehen Beobachtungsraster, Qualitätskriterien und Feedbackprotokolle. Nach der Lektion weiss man präzise, wie häufig offene Fragen gestellt wurden, welche Lernformen sichtbar waren und in welchen Bereichen noch «Entwicklungspotenzial» besteht.

Nur eine Frage gerät erstaunlich leicht aus dem Blick: Haben die Kinder etwas gelernt?

Gute Schulleitungen sind für eine Schule unbezahlbar. Sie kennen ihre Lehrpersonen, vertrauen ihnen, setzen Prioritäten und halten ihnen den Rücken frei. Vor allem können sie etwas, das in der heutigen Schule beinahe revolutionär geworden ist. Sie sagen Nein.

Nein zum nächsten Projekt. Nein zur nächsten pädagogischen Mode. Nein zur nächsten Weiterbildung, nur weil irgendwo beschlossen wurde, dass jetzt wieder alle «auf den Weg mitgenommen» werden müssen.

Denn über den Schulen hat sich längst eine Bildungsindustrie eingerichtet. Hochschulen, Fachstellen, Verbände, Berater und Schulentwickler produzieren zuverlässig neue Vorstellungen davon, wie Schule künftig funktionieren soll. Die Lehrpersonen müssen sie anschliessend umsetzen.

Und weil jede Reform selbstverständlich wichtig ist, wird kaum je etwas abgeschafft. Das Neue kommt dazu. Das Alte bleibt.

Die Schule gleicht zunehmend einem Lastwagen, auf dessen Ladefläche ständig noch etwas draufgepackt wird. Irgendwann fragt niemand mehr, wie viel Gewicht die Achsen noch tragen. Es wird einfach weitergeladen.

Neue Konzepte. Neue Dokumentationen. Neue Evaluationen. Neue Weiterbildungen. Neue Erwartungen. Die Last tragen immer dieselben.

Wer irgendwann fragt, ob all das überhaupt nötig ist, gilt schnell als reformmüde.

Wer einwendet, dass eine Methode im Schulzimmer nicht funktioniert, hat angeblich Mühe mit Veränderung. Und wer nach dreissig Berufsjahren sagt: «Das haben wir schon dreimal versucht», beweist damit vor allem, dass seine Haltung noch Entwicklungspotenzial besitzt.

Genau darin liegt die Entmündigung.

Erfahrung zählt nur noch, solange sie zu den gerade gültigen Konzepten passt.

Dabei müsste man gerade erfahrenen Lehrpersonen häufiger zuhören. Sie haben Generationen von Kindern erlebt. Sie wissen, welche Moden gekommen und wieder verschwunden sind. Sie erkennen oft rasch, ob eine pädagogische Idee im Schulzimmer trägt oder nur auf einer PowerPoint-Folie beeindruckend aussieht. Doch ausgerechnet dieses Erfahrungswissen wird erstaunlich geringgeschätzt.

Die Folgen sind sichtbar. Viele erfahrene Lehrpersonen verlassen die Schule so früh wie möglich. Nicht weil sie genug von den Kindern hätten. Nicht weil ihnen der Unterricht keine Freude mehr bereiten würde. Sondern weil sie es leid sind, ihren Beruf ständig neu erklärt zu bekommen.

Damit verliert die Schule genau jene Menschen, deren Erfahrung sie heute am dringendsten brauchen würde.

Die Schule leidet nicht an einem Mangel an Reformen. Davon hatte sie reichlich. Sie leidet an einem Mangel an Vertrauen.

Die moderne Schulführung hat eine erstaunliche Leistung vollbracht. Sie hat aus erfahrenen Lehrern Umsetzer, aus Unterricht Entwicklungsfelder und aus Schulen Dauerbaustellen gemacht. Lehrer sollen laufend lernen, wie sie ihren Beruf besser ausüben könnten.

Schulleiter hingegen scheinen erstaunlich selten auf die Idee zu kommen, dass ihre eigenen Konzepte Teil des Problems sein könnten.

Vielleicht liegt die Krise der Schule deshalb nicht im Klassenzimmer. Sondern in den Büros jener, die seit Jahren die Lösungen produzieren. Je mehr ihrer Rezepte verordnet werden, desto kränker wird das System.

Auf die Idee, dass die Therapie selbst Teil des Problems sein könnte, kommt allerdings kaum jemand.

Cäcilia Gmür *unterrichtete 35 Jahre lang als Primarlehrerin auf der Unterstufe im Bezirk Einsiedeln.*

Kinder, die nur mit KI lernen, schreiben deutlich schlechtere Prüfungen

Tages-Anzeiger, 20. Oktober 2026, Politik & Wirtschaft, Marc Brupbacher und Dariush Mehdiaraghi

Neue Studien • KI hilft Schülerinnen und Schülern zwar bei den Hausaufgaben, bei Tests kommt es aber zu Leistungseinbrüchen.

Chatbots gehören für viele Schülerinnen und Schüler längst zum Alltag. Aber werden sie dadurch schulisch auch besser? Bislang gab es dazu erst wenige Daten, doch zwei Studien liefern nun bemerkenswerte Ergebnisse.

In der ersten Arbeit untersuchten Forschende der Universität Stockholm und der Universität Hongkong bei 27’000 Schülerinnen und Schülern in China, wie sich KI auf ihre Lernerfolge auswirkt. Die bislang nur als Vorabveröffentlichung erschienene Studie verglich Kinder zwischen 12 und 18 Jahren, die generative Sprachmodelle nutzten, mit einer Kontrollgruppe ohne KI-Zugang.

Die Resultate zeigen ein widersprüchliches Bild - zumindest auf den ersten Blick. Jene Kinder, die KI nutzten, lösten ihre Hausaufgaben innerhalb von sechs Monaten um durchschnittlich 18 Prozent besser. Gleichzeitig sank die Zeit, die sie fürs Lernen zu Hause aufwenden mussten, von 64 auf 45 Minuten. In den Prüfungen jedoch, bei denen keine Hilfsmittel zugelassen waren, schnitten diese Jugendlichen 20 Prozent schlechter ab als die Kontrollgruppe.

Hilfreiche KI-Unterstützung

Auffällig ist, dass dieser Leistungsabfall vor allem jene Schüler betraf, die ihre Hausaufgaben überstürzt mit KI erledigten. Jugendliche, welche die KI nutzten, aber weiterhin viel Zeit ins Lernen und die Hausaufgaben investierten, wurden nicht schlechter. Sie verwendeten die neue Technologie offenbar nicht zum schnellen Kopieren, sondern als unterstützendes Hilfsmittel.

Eine zweite Studie der University of Pennsylvania lieferte 2025 ähnliche Erkenntnisse. Die Forschenden teilten knapp 1000 Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik in der Türkei in drei Gruppen: Eine Kontrollgruppe lernte traditionell ausschliesslich mit physischen Büchern, eine zweite nutzte ein gewöhnliches Chat-GPT-Modell und eine dritte einen speziellen KI-Tutor. Dieser Tutor gab nur didaktische Hinweise und verweigerte fertige Lösungen.

Auch hier steigerten beide KI-Gruppen ihre Leistung bei den Hausaufgaben deutlich im Vergleich zur Kontrollgruppe. In der späteren Prüfung ohne Hilfsmittel kehrte sich das Bild um. Die Chat-GPT-Gruppe schnitt 17 Prozent schlechter ab als die Kontrollgruppe ohne KI-Hilfe. Interessant ist aber, dass die Gruppe mit dem eingeschränkten KI-Tutor das Niveau der Kontrollgruppe halten konnte.

Um das Resultat nachvollziehen zu können, schauten sich die Forschenden die Chat-Protokolle genau an. Dabei zeigte sich, dass die Jugendlichen Chat-GPT oft bloss dafür einsetzten, nach fertigen Lösungen zu fragen, welche sie dann abschrieben. Zudem überschätzten diese Schüler ihren Wissensstand. Obwohl sie in den Prüfungen schlechter abschnitten, glaubten sie, ihre Leistung habe sich durch die KI verbessert.

Experte ist wenig überrascht

Für Dominik Petko, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, kommen die Resultate der beiden Studien wenig überraschend. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht seien solche Befunde schon vor der Zeit der künstlichen Intelligenz bekannt gewesen, sagt der Experte.

«Schülerinnen und Schüler, die sich beim Lernen nicht gedanklich fordern, lernen in aller Regel schlechter und zeigen im Effekt auch schlechtere Leistungen», so Petko. Er betont, dass die Nutzung von Medien zum Zwischenspeichern und Verarbeiten von Informationen - das sogenannte Cognitive Offloading - nur dann sinnvoll sei, wenn es unnötige kognitive Belastung reduziere. Nehme die Technologie den Lernenden jedoch die kognitive Anstrengung ab, wirke sie sich negativ aus.

Entsprechend seien auch Lehrpersonen, die den Jugendlichen die Denkarbeit abnähmen und zu schnell fixfertige Lösungen lieferten, weniger lehrreich als solche, die aktives Mitdenken einforderten.

Buben nutzen KI häufiger

«KI ist für das Lernen weder gut noch schlecht, sondern es kommt darauf an, wie sie genutzt wird», sagt der Zürcher Professor. Wie sehr dieses Thema den Schulalltag prägt, zeigt eine aktuelle Befragung der Universität Zürich unter über 2000 Jugendlichen an Schweizer Gymnasien, Fachmittel- und Berufsfachschulen. Demnach sind die Meinungen geteilt: Während 48 Prozent der Befragten glauben, mit KI tendenziell besser zu lernen, befürchten 38 Prozent eine deutliche Verschlechterung. Positiv gestimmte Jugendliche seien häufiger männlich und würden KI öfter nutzen, wiesen aber tendenziell schlechtere Noten auf.

Laut Petko muss dies jedoch nicht zwingend ein kausaler Effekt der KI-Nutzung sein. Es sei ebenso gut möglich, dass Jugendliche mit schulischen Schwierigkeiten schlicht häufiger bei Chatbots um Rat suchten.

Beide internationalen Studien sowie die Einschätzungen von Petko deuten darauf hin: KI kann die Produktivität beim Lernen steigern, jedoch nur, wenn sie als begleitendes Hilfsmittel eingesetzt wird. Ein unregulierter Zugang zu KI-Systemen kann den Aufbau von Wissen und Kompetenzen hingegen behindern.

Führt sprachliche Frühförderung bei Kindern zu besseren Leseleistungen bei Jugendlichen?

SichtweisenSchweiz.ch, 23.10.2026, Gerhard Steiner

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 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) 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 charakteris-.tisch für gut entwickelte Leseprozesse, sondern auch unabdingbar für verstehendes Lesen



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

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.

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 al-

lem 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). Aller-

dings 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.

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).*

Kommentar von Hanspeter Amstutz

Die Lektüre von Gerhard Steiners Abhandlung zur frühen Sprachförderung verlangt einem alles ab. Erst im zweiten Anlauf habe ich es geschafft, die meisten Punkte seiner Erläuterungen zu verstehen.

Ähnlich wie beim Vorwissen aus dem Realienunterricht fürs Lesen braucht es offenbar Handlungen, bevor ein fünfjähriges Kind bereit ist, die verstandenen Vorgänge sprachlich zu benennen. Dazu sind direkte Bezugspersonen im Leben der Kinder von zentraler Bedeutung.

Die Mutter bereitet einen Kuchen zu und kommentiert das Geschehen ohne viel Aufhebens. Das Kind erfährt durch direkte Anschauung, wie aus Mehl, Butter und anderen Zutaten ein Teig entsteht. Das Rühren ist wichtig, das Probieren des Teigs gehört dazu. Am Ende kommt ein fertiger Kuchen aus dem Backofen.

Gerhard Steiner spricht ganz klar von Inhalten, nicht von Kompetenzen. Welche grundlegenden Abläufe aus dem Haushalt, welche Erfahrungen vom Spielplatz mit dem Sandhaufen und welche Erlebnisse mit Haustieren sind Basisinhalte? Kinder können manches auch selbst ohne viel Anleitung machen. Aber immer wieder braucht es Erwachsene, die sich für sein Spiel interessieren oder die ihm etwas kurz erklären.

Probleme ergeben sich dort, wo keine geduldigen Mütter und am kindlichen Spiel interessierte Väter vorhanden sind. Es fehlen die zentralen Erlebnisse, die als Vorstufe für sprachliches Lernen nötig sind. Die Politik sieht hier zu Recht Handlungsbedarf. Gerhard Steiner jedoch warnt davor, diese elementaren Aufgabe der frühen Zuwendung an Kita-Angestellte ohne gründliche Ausbildung delegieren zu wollen.

Im Grunde genommen wäre die Ausbildung des Lehrpersonals im Bereich der Frühförderung Sache der Pädagogischen Hochschulen. Ich frage mich nur, ob die Mehrheit der PH-Dozenten dafür wirklich geeignet ist. Es braucht für einen Erfolg der Frühförderung Personen, die mit den Kindern

praktisch arbeiten und gleichzeitig wissen, was sie an sprachlichen Grundkompetenzen vermitteln wollen. Das Ganze ist eine Herausforderung erster Güte.

Soweit ein paar meiner Gedanken zu Gerhard Steiners Text.

Veranstaltungshinweise

Frühförderung? Was der Kindergarten leisten soll!

Freitag, 6. November 2026, 19.00 Uhr, Starke Volksschule Zürich

Nicht vergessen: Veranstaltung vom 6. November

Einladung zu einem Vortrag mit Diskussion

Freitag, 6. November 2026, 19.00 Uhr

Pfarreizentrum Liebfrauen, Weinbergstr. 36, 8006 Zürich

Referentin: Claudia Meier, Kindergärtnerin und Mutter

Frühförderung wird heute in Politik und Medien hochgespielt. In einzelnen Kantonen gibt es Bestrebungen, Deutsch-Tests für Dreijährige und Ähnliches einzuführen.

Eine gute Gelegenheit, sich auf Wesentliches zu besinnen.

Claudia Meier berichtet aus dem Kindergarten und davon, dass dort die emotionale Beheimatung jedes Kindes erfolgen und dazu solide Grundlagen für die weitere Schullaufbahn gelegt werden sollten.



Mehr...

Einsam oder gemeinsam? Anspruch und Wirklichkeit des selbstorganisierten Lernens

Mittwoch,11. November 2026 , 18:30 – 20:30,
Vortragsreihe Pädiatrie, Schule & Gesellschaft

Stellenwert von Schulproblemen im Praxisalltag der Kinderärzte

Mittwoch, 11. November 2026, 18:30 – 20:30 Uhr

Ostschweizer Fachhochschule
Rosenbergstrasse 59
(beim Bahnhof)
9000 St. Gallen: grosser Plenarsaal, Parterre

Referentin

Dr. sc. ETH Esther Ziegler (Primarlehrerin und Neuropsychologin, LernConsulting)

Einführung

Prof. Dr. med. Jürg Barben

Mehr…

