

# Protokoll DV 2.2023/24

## vom Mittwoch, dem 13. März 2024,

### 19.30 – 21.15 Uhr, Coop Tagungszentrum, Muttenz

von Roger von Wartburg

#### 1. Begrüssung, Übersicht, Stimmzähler

Philipp Loretz heisst die Anwesenden willkommen. Namentlich begrüsst werden LCH-Geschäftsleitungsmitglied Dorothee Miyoshi, Referent Urs Kalberer, der von Ph. Loretz als unerschöpfliche Quelle internationaler Studien zum Fremdsprachenerwerb bezeichnet wird, sowie Filomena Spina von der Zurich Versicherung.

Als Stimmzähler wird Benjamin Hänni in stiller Wahl gewählt.

Die Traktandenliste wird ohne Wortmeldungen genehmigt.

#### Statutarische Geschäfte

Stimmberechtigt sind die Delegierten.

#### 2. Protokoll der DV/MV vom 20. September 2023

Das Protokoll wird ohne Gegenstimmen oder Enthaltungen genehmigt und dem Verfasser Roger von Wartburg verdankt. Die Anwesenden spenden Applaus.

#### 3. Statutenänderung § 16.1: spezieller Status der Verbandssektion der pensionierten Mitglieder

Ph. Loretz übergibt das Wort an R. von Wartburg. Dieser erläutert, dass es bei der geplanten Statutenänderung betr. § 16.1 lediglich um eine Präzisierung gehe, damit die Statuten der gelebten Wirklichkeit entsprechen. Vor einigen Jahren hatte der LVB der wachsenden Anzahl pensionierter Mitglieder den Status einer Verbandssektion verliehen, um ihnen auf diesem Weg auch drei Sitze in der LVB-DV zuzusprechen (siehe § 14.3 sowie § 18). Damals ging ver-

**LVB-Delegierte: total 107, anwesend 64  
weitere anwesende Mitglieder ca. 25  
Vorsitz: Philipp Loretz**

#### Traktanden:

1. Begrüssung, Übersicht, Stimmzähler

#### Statutarische Geschäfte

2. Protokoll der DV/MV vom 20. September 2023

3. Statutenänderung § 16.1: spezieller Status der Verbandssektion der pensionierten Mitglieder

#### Berufspolitische Geschäfte

4. «Das Lesen in der Krise – eine Analyse der Situation mit Lösungsvorschlägen»  
Referat von Urs Kalberer
5. Informationen und Einschätzungen zur Revision des Berufsauftrags für Lehrpersonen

gessen, gleichzeitig § 16.1 anzupassen, denn im Unterschied zu den anderen Verbandssektionen war es nie die Idee, dass sich die pensionierten Mitglieder als autonomer Verein mit eigenen Statuten konstituieren sollen oder müssen. Die geplante Änderung sieht daher wie folgt aus:

#### § 16.1 bisher

16.1 Die Verbandssektionen sind autonome Vereine und arbeiten intern nach ihren eigenen Statuten. Diese dürfen nicht im Widerspruch zu den LVB- und LCH-Statuten stehen. Sie nehmen ihre Verbindlichkeiten und Rechte gegenüber ihren Schweizerischen Dachverbänden selbständig wahr. Der KV übernimmt die Interes-

senzvertretung der Verbandssektionen in der Arbeitsgemeinschaft Basellandschaftlicher Personalverbände (ABP). KV und Verbandssektionen sind zur Konsultation und Zusammenarbeit verpflichtet, vor allem in Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung und von gemeinsamem Interesse. Im Übrigen vertreten sich die Verbandssektionen selbst.

#### § 16.1 neu

16.1 Die Verbandssektionen, mit Ausnahme der Sektion der pensionierten LVB-Mitglieder, sind autonome Vereine und arbeiten intern nach ihren eigenen Statuten. Diese dürfen nicht im Widerspruch zu den LVB- und LCH-Statuten stehen. Sie nehmen ihre Ver-



Urs Kalberer ist befremdet darüber, wie wenig ernst die EDK die besorgniserregenden Entwicklungen hinsichtlich Lesekompetenzen zu nehmen scheint.

bindlichkeiten und Rechte gegenüber ihren Schweizerischen Dachverbänden selbständig wahr. Der KV übernimmt die Interessensvertretung der Verbandssektionen in der Arbeitsgemeinschaft Basellandschaftlicher Personalverbände (ABP). KV und Verbandssektionen sind zur Konsultation und Zusammenarbeit verpflichtet, vor allem in Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung und von gemeinsamem Interesse. Im Übrigen vertreten sich die Verbandssektionen selbst.

Die Statutenänderung wird ohne Gegenstimmen oder Enthaltungen genehmigt.

#### **Berufspolitische Geschäfte**

R. von Wartburg stellt Urs Kalberer kurz vor und ruft in Erinnerung, dass dieser zu einer Zeit, als das Bloggen noch nicht so alltäglich gewesen war, bereits einen Blog namens «Schule Schweiz» betrieben und dort akribisch tausende von Medienberichten aus der gesamten Schweiz und dem

deutschsprachigen Ausland zu schul- und bildungspolitischen, didaktischen und pädagogischen Themen zusammengetragen hatte. Für R. von Wartburg sei dieser Blog viele Jahre lang äusserst wertvoll gewesen, wofür er U. Kalberer an dieser Stelle noch einmal herzlich dankt.

Im Zuge der Gründung des Condorcet-Blogs hatte U. Kalberer dann seinen «Schule Schweiz»-Blog eingestellt und sich gleichzeitig zur Mitarbeit für Condorcet zur Verfügung gestellt, wo er erneut auf R. von Wartburg und Ph. Loretz traf. Insofern besteht zwischen dem LVB und U. Kalberer bereits eine langjährige Verbindung, die sich auch darin zeigte, dass U. Kalberer vor 9 Jahren an der LVB-DV zu den Podiumsteilnehmern einer Frühfremdsprachen-Debatte gehörte.

U. Kalberer ist Sekundarlehrer in Landquart (GR) mit jahrzehntelanger Erfahrung. Ausserdem ist er Sprachdidaktiker (Master of English Language Teaching, University of Manchester) und bietet Weiterbildungen im Schul-

bereich an. R. von Wartburg bittet U. Kalberer auf die Bühne.

#### **4. «Das Lesen in der Krise – eine Analyse der Situation mit Lösungsvorschlägen» Referat von Urs Kalberer**

U. Kalberer bedankt sich für die Einladung und zeigt sich erfreut, zum zweiten Mal beim LVB zu Gast sein zu dürfen. Mit seinem ersten Auftritt vor 9 Jahren verbindet er sehr gute Erinnerungen.

Heute möchte U. Kalberer seine Überlegungen zum Lesen und zur Leseförderung präsentieren – einem Thema, das medial erst recht seit der Publikation der neuesten PISA-Ergebnisse im vergangenen Dezember wieder omnipräsent ist. Er habe dennoch den Eindruck, dass man die Ergebnisse an sich jeweils kurz zur Kenntnis nehme, dann aber rasch wieder zur Tagesordnung übergehe. U. Kalberer hält dies für falsch, weil er der Ansicht ist, dass im Bereich Lesen und Leseförderung vieles schief laufe.

Sein Referat will U. Kalberer wie folgt strukturieren: Zunächst werde er einige Informationen und Fakten rund um PISA präsentieren, anschliessend die Reaktionen auf die Ergebnisse zusammenfassen und schliesslich aufzeigen, was aus seiner Sicht Lehrpersonen machen könnten, um die Situation zu verbessern. Er lädt die Anwesenden ein, sich in einen «aktiven Berieselungsmodus» zu versetzen.

Die Lesekompetenzen gemäss Lehrplan 21 und die bei PISA gestellten Aufgaben würden zu ca. 80 % übereinstimmen. Deshalb würden PISA-Ergebnisse auch Aussagen zum Lesunterricht in der Schweiz zulassen. Verglichen mit 2012, hat die Anzahl Schweizer Schülerinnen und Schüler, die bei PISA unterhalb der Grundkompetenzen (Stufe 2) bleiben, zugenommen, und zwar in allen getesteten Bereichen: in den Naturwissenschaften um 6 %, in der Mathematik um 7 % und beim Lesen um 11 %.

U. Kalberer erinnert sich, wie er am 5. Dezember 2023 frühmorgens in den Nachrichten von diesen Ergebnissen vernahm. Er traute seinen Ohren kaum, als er hörte, wie seitens EDK fast schon Jubelschreie ausgingen, weil man in allen Bereichen über dem OECD-Durchschnitt liege. Verschwiegen wurde dabei, dass dies nur deshalb der Fall war, weil andere Länder mit ihren Ergebnissen noch viel stärker zurückgefallen waren als die Schweiz. Auch die EDK-Medienmitteilung sei explizit positiv konnotiert gewesen: Die Leistungen der Schweizer Schülerinnen und Schüler seien im internationalen Vergleich insgesamt gut bis sehr gut (obwohl in Mathematik 19 % die Grundanforderungen nicht erreichen und beim Lesen sogar 25 % nicht!) und seit PISA 2015 seien die Unterschiede, bezogen auf die Schweiz, gering. U. Kalberer zeigt sich befremdet darüber, dass PISA 2012 dabei nicht ebenfalls berücksichtigt worden sei, denn dadurch würde sich das Gesamtbild deutlich negativer darstellen.

Ebenfalls für bemerkenswert hält U. Kalberer die Differenz zwischen

den Leseleistungen von Mädchen und Jungen. Dieser beträgt mittlerweile satte 31 Punkte auf der PISA-Skala, wobei die Mädchen so viel besser abschneiden würden als die Jungen. Genauso besorgniserregend sei der Umstand, dass die schwachen Schülerinnen und Schüler noch schwächer geworden sind. Ein dritter Punkt, der für Diskussionen sorgen sollte: Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht elektronische Hilfsmittel einsetzen, schnitten schlechter ab als solche, die mehrheitlich analog unterwegs waren. Dieses Resultat passe natürlich schlecht ins Bild all jener Kantone und Gemeinden, die sich in den letzten Jahren ein IT-Wettrüsten untereinander geliefert haben.

Doch was bedeutet es eigentlich konkret, wenn Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Lesekompetenzen unterhalb der Stufe 2 bleiben? Dass sie nicht in der Lage sind, eine oder mehrere Informationen in einem Text zu finden. Oder dass sie einfache visuelle oder typografische Textmerkmale nicht reflektieren, Behauptungen nicht vergleichen können.

**«Eine Bildungspolitik, die das Lesen vernachlässigt oder die dazu führt, dass die Kinder schlechter lesen können, ist eine fehlgeschlagene Bildungspolitik.»**

**E.D. Hirsch**

Als nächstes präsentiert U. Kalberer den Fakt, dass jene Schülerinnen und Schüler, die unterhalb der minimal geforderten Stufe 2 bleiben, zusammen mit jenen, die nur gerade ebendiese Stufe 2 erreichen, mittlerweile sage und schreibe 50 % der Schweizer Jugendlichen im Alter von 15 Jahren ausmachen. Die Hälfte unserer Schulabgängerinnen und Schulabgänger erfülle also die Grundanforderungen im Lesen nicht oder nur knapp. Anhand solcher Befunde könne man

die Realität doch nicht schönfärben und, wie erwähnt, einfach zur Tagesordnung übergehen, zumal, hinter Luxemburg, die Schweiz am meisten Geld für die Bildung ausbebe. U. Kalberer zitiert den amerikanischen Pädagogen und Wissenschaftler E.D. Hirsch: «Eine Bildungspolitik, die das Lesen vernachlässigt oder die dazu führt, dass die Kinder schlechter lesen können, ist eine fehlgeschlagene Bildungspolitik.»

Sodann blickt U. Kalberer kurz zurück auf den sogenannten «PISA-Schock» aus dem Jahr 2000, als erstmals PISA-Resultate veröffentlicht wurden. Was für bildungspolitische Entscheidungen wurden seither in der Schweiz gefällt? 2004 erfolgte die EDK-Sprachenstrategie mit der Forderung nach zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe. Eine Folge davon war, unter anderem, ein Abbau im Fach Deutsch.

2011 ertönte die Losung der «frühen Förderung»: Mit konsequenter Anwendung von Hochdeutsch im Kindergarten (oder am besten noch früher) sollten bessere Leseergebnisse bei PISA erzielt werden. U. Kalberer bezeichnet diesen «Zusammenhang» als absurd, da das Sprechen der Standardsprache und das Leseverstehen zwei völlig verschiedene Dinge seien. Für ihn liege die Lösung zur Verbesserung der mangelnden Lesekompetenzen im Bereich ab der Primarschule und nicht im vorschulischen Alter oder im Kindergarten. Er hält die Überbetonung der frühen Förderung für ein politisches Ablenkungsmanöver. Lesen lernen gehöre zum Kernauftrag der Volksschule. Zentral dafür seien gut ausgebildete, professionell arbeitende Lehrpersonen.

2014 erfolgte der Startschuss für den Lehrplan 21 und damit verbunden ein Abbau in «Wissensfächern» wie Geschichte; zudem wurde weniger an konkreten Inhalten vorgegeben. Ungefähr ab 2018 begann die grosse digitale Aufrüstung. Natürlich hatte es schon davor Computer an den Schulen gegeben, doch nun wurde immer mehr auf 1:1-Ausrüstung aller Schülerinnen und Schüler gesetzt und oft

auch immer früher. Interessant: Eine PISA-Erhebung der OECD im Zusammenhang mit den Ergebnissen von 2018 kam zum Schluss, dass Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht oft digitale Hilfsmittel einsetzten, bei den meisten Lernaufgaben deutlich schlechter abschnitten, und dies auch nach Berücksichtigung sozialer Aspekte. Andere Studien aus US-Colleges kamen zu ähnlichen Resultaten.

U. Kalberer blendet den heiligen Matthäus ein und verweist auf den sogenannten Matthäus-Effekt im Zusammenhang mit der digitalisierten Bildung: «Denn wer da hat, dem wird gegeben, dass er die Fülle habe. Wer aber nicht hat, dem wird auch das genommen, was er hat.» Google oder KI seien keine egalitären Faktenfinder. Wer schon etwas wisse, der werde belohnt, wer aber nichts oder wenig wisse, könne nicht davon profitieren – im Gegenteil.

Der Referent weist darauf hin, dass bei uns Lesen in der Regel gar nicht unterrichtet und gelernt werde, sondern primär getestet. Und bei Lesetests gebe es sehr oft sogenannte Verständnisfragen. U. Kalberer blendet zwecks Veranschaulichung (und Erheiterung) einen kurzen Text ein: «Splack griggelte den Flusen sprätzlich in die Strutten.» Obwohl niemand den Satz inhaltlich verstehen könne, sei man trotzdem in der Lage, klassische «Verständnisfragen» zu beantworten. Beispiele: «Wer griggelte den Flusen?» - «Splack!» Oder: «Was tat Splack?» - «Er/Sie/Es griggelte den Flusen.» Oder: «Wie griggelte Splack den Flusen?» - «Sprätzlich!» U. Kalberer konstatiert, dass in zahlreichen Lesetests die Verständnisfragen gemäss solchen Verfahren aufgebaut seien. Absurderweise könne man diese beantworten, ohne den Text auch nur im Geringsten verstanden zu haben. Davon müsse man unbedingt wegkommen.

U. Kalberer erwähnt in diesem Kontext den deutschen Biologen und Didaktiker Hans Peter Klein, der in seinem Buch «Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen» nachweist, dass

### Die Absurdität vermeintlich klassischer Textverständnisfragen

Das folgende Beispiel zeigt, wie Schülerinnen und Schüler sogenannte «W-Fragen» mühelos beantworten können, ohne den Textinhalt auch nur im Geringsten verstanden zu haben:

#### Splack griggelte den Flusen sprätzlich in die Strutten.

##### Verständnisfragen

1. Wer griggelte den Flusen?
2. Was tat Splack?
3. Wie griggelte Splack den Flusen?

1. Splack.  
2. Er griggelte den Flusen.  
3. Sprätzlich.

Fragen aus deutschen Abiturprüfungen heutzutage eigentlich von Grundschulern und -schülerinnen beantwortet werden können, weil dafür gar kein Wissen mehr erforderlich sei. Mit ein klein wenig «Multiple Choice-Schlaueit» sei das problemlos machbar. «Völlig verrückt!», folgert U. Kalberer.

Das beliebteste Instrument für den Leseunterricht sei an Schweizer Schulen mittlerweile die deutsche Website «Antolin». Dort würden Fragen zu Büchern gestellt. Aber auch bei «Antolin» gelte, dass die Fragen sehr stark an der Oberfläche bleiben würden. Immerhin: «Wörter finden» sei

Zuhörende müsse den Lesenden korrigieren, wenn dieser einen Fehler mache. Anschliessend werden die Rollen getauscht. Es gebe Primarschulen, welche dieses Tandem-Lesen geradezu als Wunderwaffe für die Entwicklung der Lesefertigkeiten anpriesen. Dabei, so stellt U. Kalberer fest, reduziere das Tandem-Lesen den Leseprozess auf das mündliche Wiedergeben von Gedrucktem. Das allein sei jedoch noch kein «Lesen» im umfassenden Sinne. Lautes Vorlesen allein habe keinen direkten Einfluss auf das Leseverständnis. Im Gegenteil: Oft seien Vorlesende so auf das Vorlesen konzentriert, dass das Begreifen des Inhalts auf der Strecke bleibe. Er halte das Tandem-Lesen für die Unterstufe als durchaus geeignet, die Laut-Buchstaben-Beziehungen zugunsten des flüssigen Lesens müssten dort gefestigt werden – aber lediglich als Voraussetzung für weitere erforderliche Schritte beim Erwerb tiefer gehender Lesefertigkeiten.

Als nächsten Punkt beklagt U. Kalberer den Einsatz zu einfacher Texte im Unterricht. Er blendet Beispiele aus Lehrmitteln ein und zeigt auf, wie beschränkt der verwendete Wortschatz ist. Mit dem Tool «Lesbarkeitsindex» (LIX) hat er Artikel aus Tageszeitungen mit Texten aus dem Sek I-Lehrmittel «Die Sprachstarken 8» verglichen. Ergebnis: Der Anspruch der Texte im Lehrmittel liegt weit, weit unter jenem aus Printmedien. Das werfe die Frage auf, wie Schulabgängerinnen

### Für die Beantwortung durchschnittlicher «Antolin»-Fragen braucht man keine wirklichen Lesefertigkeiten.

ja schon eine Grundanforderung für Stufe 2 der PISA-Skala, aber insgesamt natürlich völlig ungenügend. Für die Beantwortung durchschnittlicher «Antolin»-Fragen brauche man keine wirklichen Lesefertigkeiten.

Ein weiteres beliebtes Verfahren sei das sogenannte Tandem-Lesen. Bei dieser Methode lese ein Schüler einem anderen einen Text vor und der

und -abgänger in der Lage sein sollen, alltagsrelevante Artikel aus den Medien – oder auch in Abstimmungsunterlagen – lesen und verstehen zu können.

**Der Anspruch der Texte im Lehrmittel «Die Sprachstarken 8» liegt gemäss «Lesbarkeitsindex» (LIX) weit unter jenem aus Printmedien. Das wirft die Frage auf, wie Schulabgängerinnen und -abgänger in der Lage sein sollen, alltagsrelevante Artikel aus den Medien – oder auch in Abstimmungsunterlagen – lesen und verstehen zu können.**

Die EDK ihrerseits habe in ihren Verlautbarungen wiederholt festgehalten, dass sogenannte Lesestrategien wichtig seien für den Erwerb von Lesekompetenzen. Entsprechend sei das Strategietraining in den letzten Jahren vermehrt gepusht worden. Beispiele für solche Strategien sind: Fragen an den Text stellen; Voraussagen machen; Bilder interpretieren usw. Man nehme also das Lesen und unterteile es in viele kleine Teilkompetenzen. Und zu jeder dieser Teilkompetenz gibt es Trainingsmaterial, vorgefertigte Prüfungen etc. Leider, so U. Kalberer, entfalte das alles aber wenig bis keine Wirkung.

Zur Untermauerung seiner These wählt der Referent die immer wieder geäusserte Behauptung, wie wichtig die Strategie sei, unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschliessen. In Wirklichkeit sei es aber so, dass der Leser oder die Leserin 95-98 % der umgebenden Wörter kennen müsse, um zu einem verlässlichen Urteil über die Bedeutung eines unbekanntes Wortes kommen zu können. Wer

folglich über einen bescheidenen Wortschatz verfüge, dem helfe diese Strategie überhaupt nicht. Deswegen halte er die Strategie des Einbezugs des Kontextes für grob überschätzt.

Auch Daten aus den PISA-Erhebungen 2018 würden seine These stützen, sagt U. Kalberer, und zeigt dafür eine entsprechende Tabelle. Das sogenannte Strategiewissen korreliere nicht mit entsprechend guten Leistungen beim Lesen. Er illustriert dies anhand von Beispielen mit Daten mehrerer Länder (Schweiz, Österreich, Belgien, Kanada, Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, Luxemburg). Für U. Kalberer ist es völlig schleierhaft, wie die EDK, welche ja auch im Besitz dieser Daten sei, darauf komme, für das Lesen einen derart starken Fokus auf Strategietraining zu setzen. Der Referent hält dies zu grossen Teilen für Zeitverschwendung, aber verschiedene Verlage würden mit entsprechenden Unterrichtsmaterialien ein grosses Geschäft machen.

U. Kalberer unterscheidet zwei Grundhaltungen: Einerseits Lesen als primär strategische Fähigkeit, wie es die EDK oder manche PH-Vertretungen vertreten würden. Dabei werde postuliert, dass das Strategiewissen transferierbar sei, d.h. wer z.B. in Text X die Hauptaussage erkenne, könne dies auch in einem beliebigen Text Y, wenn er über die nötigen Strategien verfüge. Oder aber andererseits: Lesen sei ganz stark angewiesen auf und gekoppelt an Wissen. Dies entspreche seiner persönlichen Haltung und Berufserfahrung. Wer sich in verschiedenen Bereichen viel Wissen aneigne, sei auch in der Lage, Texte aus verwandten Fachbereichen zu verstehen.

Zur Veranschaulichung blendet U. Kalberer einen kurzen naturwissenschaftlichen Text ein und bittet die Anwesenden um ihre Einschätzung. Schnell wird klar, dass sich im Text ein eklatanter Widerspruch befindet, der jedoch keinesfalls mithilfe einer Lesestrategie hätte erkannt werden können, sondern einzig aufgrund grundlegender Kenntnisse aus den Naturwissenschaften. 40 % von

amerikanischen Studierenden hätten den Widerspruch nicht bemerkt – als Folge fehlenden Grundlagenwissens.

U. Kalberer ruft in Erinnerung, dass Leseunterricht nicht ausschliesslich im Fach Deutsch erfolge, sondern in allen Fächern, von Geschichte über Geografie, Naturwissenschaften und besonders auch in Mathematik. Gerade dort gelte es, komplex formulierte Texte zu verstehen. Er selbst habe manchmal sogar den Eindruck, in gewissen Mathematik-Lehrmitteln seien manche Passagen absichtlich schwierig formuliert, um die Schülerinnen und Schüler zusätzlich zu verwirren. Generell jedoch gelte, dass Lernende anhand komplexer mathematischer Aufgaben lernen würden, Wichtiges von Unwichtigem sowie Bekanntes von Unbekanntem zu separieren. Manchmal würden frustrierte Mathematik-Lehrpersonen die Deutsch-Lehrpersonen dazu auffordern, gefälligst für bessere Lesekompetenzen zu sorgen, aber er wiederhole es noch einmal: Der Erwerb und Ausbau von Lesekompetenzen sei Aufgabe aller Fächer und damit auch aller Fachlehrpersonen.

**Der Erwerb und Ausbau von Lesekompetenzen ist Aufgabe aller Fächer und damit auch aller Fachlehrpersonen.**

Ein Text sei immer umgeben von einer Wolke an Wissen und Informationen, die vorausgesetzt würden. Er habe unlängst mit Schülerinnen und Schülern etwas über die Mondlandung gelesen und habe dann die Sekundarklasse gefragt, wie weit denn der Mond ungefähr von der Erde entfernt sei. 40 % der Klasse gab einen Wert von weniger als 1000 km an. Das bedeute, dass ein Grossteil der Schülerinnen und Schüler keinen Schimmer von den Dimensionen der Himmelskörper oder den Entfernungen zwischen denselben habe. Wem aber solches Grundlagenwissen fehle, der sei beispielsweise nicht in der Lage, ir-

gendwelche Informationen aus dem Internet auch nur halbwegs kritisch zu hinterfragen.

Kritisches Denken als eine der grossen Schlüsselkompetenzen überhaupt indes sei nicht einfach transferierbar von einem Gegenstand auf den nächsten. Wer den Ausbruch des Ersten Weltkriegs kritisch zu betrachten vermöge, könne das nicht einfach auf die Krisensituation im Nahen Osten übertragen. Strategiewissen helfe dabei nicht weiter. Kritisches Denken könne bei jedem einzelnen Thema stets nur auf spezifischem Hintergrund- und Faktenwissen basieren.

Was also braucht es nun für die Zukunft? Auch wenn es banal klinge: Wer die einzelnen Wörter nicht versteht, kann einen aus Wörtern zusammengesetzten Text erst recht nicht verstehen. Gerade vor dem Hintergrund, dass in der kindlichen und jugendlichen Freizeit heute massiv weniger gelesen werde als früher, verstünden viele Schülerinnen und Schüler Wörter, Zeichen und Symbole nicht, denen sie nicht schon zuvor in der Schule begegnet seien. Notwendig sei deshalb in der Schule ein kontinuierlicher Auf- und Ausbau von Wissen – semantischem Wissen, lexikalischem Wissen, Faktenwissen, Weltwissen – Allgemeinbildung im eigentlichen Sinne, mit dem Ziel, dieses Wissen im Langzeitgedächtnis zu verankern. Dann erst könnten Strategien genutzt werden.

Abschliessend paraphrasiert U. Kalberer drei Studien zur Thematik: Die erste stammt von Recht und Leslie aus dem Jahr 1988: Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. Aussage in Kürze: Bei ihnen unbekannt Themen (im Experiment ging es inhaltlich um Baseball) können an sich stärkere Leser/-innen nicht auf das erforderliche Hintergrundwissen zurückgreifen und büssen ihren eigentlichen Leistungsvorsprung gegenüber schwächeren Lesern/-innen ein.

1989 stützte eine Studie von Schneider, Körkel und Weinert die Recht-

Leslie-Studie und ergänzte sie mit einem interessanten Detail: Diesmal ging es inhaltlich um Fussball und die beiden zu vergleichenden Gruppen wurden nicht hinsichtlich ihrer Lesekompetenzen gebildet, sondern basierend auf IQ-Tests. Das Resultat: Die Gruppe mit niedrigerem IQ, aber mehr Vorwissen über Fussball, übertrumpfte die Gruppe mit höherem IQ, aber ohne nennenswertes Vorwissen über Fussball. U. Kalberer hält dies auch hinsichtlich der Chancengerechtigkeit für bemerkenswert, weil gezeigt werde, dass sich mit viel Fachwissen Leistungslücken schliessen lassen, sogar bei weniger hohem IQ. Eine Schule, die viel Wissen vermittelt, handle deshalb gerecht gegenüber sozioökonomisch und/oder kognitiv benachteiligten Schülerinnen und Schülern. Bringe die Schule dagegen den Kindern und Jugendlichen nichts bei, so blieben die Schwächeren langfristig benachteiligt.

**Laut einer Studie von Arya et al. hängt das Textverständnis weniger von der Schwierigkeit des Textes als vom Vorwissen der Lesenden ab. Kompliziertere Texte über bekannte Themen wurden deutlich besser verstanden als einfachere Texte über wenig oder nicht bekannte Inhalte.**

Die dritte Studie von Arya et al. kam – entgegen der Erwartungen der Wissenschaftler – zum Schluss, dass das Textverständnis weniger von der Schwierigkeit des Textes abhängt als vom Vorwissen der Lesenden. Kompliziertere Texte über den Schülerinnen und Schülern bekannte Themen (z.B. Gummibärchen) wurden deutlich besser verstanden als einfachere Texte über ihnen wenig oder nicht bekannte Inhalte (z.B. Baumfrösche). Für U. Kalberer ist daher klar, dass Wissen

der entscheidende Faktor zugunsten einer besseren Lesefertigkeit ist. Und er hält daher die Tendenz der letzten Jahre hin zu Strategien und Techniken und zu Kompetenzen, die an beliebig gewählten Inhalten gleichermaßen zu schulen seien, für einen Irrweg.

U. Kalberer fordert für alle jüngeren Schülerinnen und Schüler zunächst einen systematischen Unterricht in der Beziehung zwischen Buchstabe und Laut. Dies müsse richtig gut eingeübt werden. Erkennen oder Erraten des Wortbildes genügt nicht, «Schreiben nach Gehör» erst recht nicht. Mit attraktivem Vorlesen und dazugehöriger Spannungserweckung könne die Lust aufs Lesen gefördert werden. Ausserdem solle bereits ab der 1. Primarklasse bewusst viel neuer Wortschatz in die Lesetexte eingebaut werden.

Das ideale Alter für den Beginn des Lesenlernens liege zwischen 6 und 7 Jahren. Dann brächten die Kinder schon genügend Sprachwissen (Wortschatz und Grammatik) mit, um deutlich besser verstehen zu können. Schon früher mit dem Lesen zu beginnen, zeitige aus wissenschaftlicher Sicht keine längerfristigen Vorteile. Im Unterricht seien schwierigere, vielschichtigere Verständnisaufgaben zu Texten zu stellen (eben nicht nur die W-Fragen wie in dem zuvor gezeigten Nonsentext) und auch zu bewerten. Und eben immer wieder, auf allen Stufen und in allen Fächern: Wissen, Inhalte und Wortschatz vermitteln und sichern. Nur so könne ein Weg aus der «Lese-Krise» gefunden werden.

Im Anschluss an das Referat entwickelt sich eine rege Diskussion zwischen dem Referenten, dem Publikum und auch Mitgliedern der LVB-Geschäftsleitung, die eindrücklich aufzeigt, wie relevant und teilweise dringlich die Thematik der (fehlenden) Lesefertigkeit für viele Lehrpersonen ist – von der Primarschule bis hinauf zum Gymnasium. Schliesslich wird U. Kalberer mit Applaus und einem Präsenz verabschiedet.

## Der neue Berufsauftrag

### Schlüssel zum Erfolg: das richtige Mindset



- Arbeitszeit sorgfältig budgetieren.
- Arbeiten transparent und fair verteilen.
- Pauschalen unter Einbezug des Konvents definieren.
- «Pro rata temporis» für Teilzeitlehrpersonen sicherstellen.



© stock.adobe.com

#### 5. Informationen und Einschätzungen zur Revision des Berufsauftrags für Lehrpersonen

Ph. Loretz ergreift das Wort und ruft in Erinnerung, dass er Verbandsarbeit schon mehrfach mit einem Marathonlauf verglichen habe – und eben nicht mit einem 100-Meter-Lauf. Dies treffe auch auf den revidierten Berufsauftrag zu, der im August in Kraft trete. Die Verhandlungen dazu hätten bereits 2017 begonnen. Innerhalb der LVB-Geschäftsleitung sei der Lead bei dem Projekt in dieser langen Zeitspanne von Michael Weiss auf R. von Wartburg und schlussendlich auf Ph. Loretz übergegangen.

Der LVB habe von Beginn weg drei Kernziele verfolgt: 1. Eine höhere Akzeptanz des Berufsauftrags bei den Lehrpersonen erreichen. 2. Gleichstellung der Entlastung für Klassenlehrpersonen auf der Primarstufe mit jenen der Sek I und Sek II. Dieses Ziel konnte bereits erreicht werden. Der LVB war die einzige Organisation gewesen, die bis zum Schluss diese flä-

chendeckende Entlastung gefordert hatte. 3. Die bisher geltenden Ressourcen für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts (das Kerngeschäft) dürfen nicht zugunsten anderer Aufgaben des Berufs umgewidmet werden. Auch diese Bedingung ist im revidierten Berufsauftrag erfüllt.

Ph. Loretz konstatiert, dass seitens Schulleitungen je nach Schule bis dato offenbar recht unterschiedlich informiert worden sei. Stichwort Vertrauensarbeitszeit: Ja, diese werde nun im Grundsatz eingeführt, wodurch die Zeiterfassung in den Bereichen C/D/E nicht mehr obligatorisch sein wird. Aber: Die Lehrperson hat weiterhin das Recht, ihre Arbeitszeit in den genannten Bereichen zu erfassen, ebenso kann die Schulleitung diese Erfassung von einer Lehrperson verlangen. Der LVB poche noch immer auf die Anschaffung eines modernen Tools zur Arbeitszeiterfassung, altbackene Excel-Files genügen nicht, eine bedienerfreundliche App müsse das Ziel sein.

Neu braucht es eine verbindliche Planung der Arbeitszeit zu Beginn des Schuljahres, zu vereinbaren resp. auszuhandeln zwischen Schulleitung und Lehrperson. Die anzufallenden Arbeiten an einer Schule müssen sinnvoll und den Pensen entsprechend auf die Lehrpersonen verteilt werden.

Ein weiterer Erfolg aus Sicht des LVB: Sollte sich im Laufe eines Schuljahres zeigen, dass die Planung nicht aufgeht, etwa durch eine neu hinzukommende Aufgabe (z.B. ein Mentorat), so ist das Berufsauftragsformular zusammen mit der Schulleitung dahingehend zu überarbeiten, dass Überzeit angeordnet wird, welche im folgenden Jahr kompensiert werden kann.

Der beste Berufsauftrag könne jedoch nicht funktionieren, wenn das Mindset auf beiden Seiten (Lehrpersonen und Schulleitungen) nicht stimme. Wichtig sei eine saubere Planung, Pauschalen für bestimmte Aufgaben müssen transparent dargelegt und beidseitig akzeptiert sein. Pro

rata temporis müsse eine Selbstverständlichkeit sein, sodass Teilzeit-Angestellte nicht über Gebühr belastet würden. Und es müssten alle Aufgaben einer Lehrperson in ihrem Berufsauftrag Platz haben. Es gehe nicht, dass etwa durch eine übertriebene Sitzungsdichte die Zeit für Elternarbeit fehle. Sei dies der Fall, müsse die Präsenzverpflichtung der Lehrperson entsprechend angepasst werden.

Ph. Loretz berichtet von einem erfreulichen Gespräch mit einem Primarschulleiter, der seit Jahren genau darauf achte, dass die Arbeiten im Kollegium fair verteilt würden und leistbar seien; als Folge davon sei der Berufsauftrag an seiner Schule bestens akzeptiert. Sie würden auch darauf achten, dass nur ca. 80 % der Arbeitszeit im Voraus verplant seien, sodass es noch eine Reserve für Unvorhergesehenes gebe. Dadurch gerate man nicht so schnell in problematische Gefilde. Genau so müsste es überall sein!

Schliesslich wagt Ph. Loretz einen Ausblick: Der LVB habe grösstes Interesse daran, dass dieser revidierte Berufsauftrag korrekt implementiert und angewendet werde. Um zu wissen, ob dies der Fall sei, sei man auf die Mitglieder angewiesen. Unstimmigkeiten sollen dem LVB gemeldet werden. In der «Plattform Bildung» unter Vorsitz der Bildungsdirektorin sei der Berufsauftrag ein Standardtraktandum, sodass er regelmässig Inputs einspeisen könne. Zudem werde eine neue kantonale Arbeitszeitstudie im Schuljahr 2025/26 weitere Aufschlüsse geben. Die Unterlagen des AVS zum revidierten Berufsauftrag erachte der LVB als sehr gut und hilfreich.

Eine Frage aus dem Publikum beantwortet Ph. Loretz dahingehend, dass es für jede Schulstufe Ansprechpersonen beim Kanton gebe bei Problemen mit der Umsetzung des revidierten Berufsauftrags. Zudem könne man sich wie gewohnt jederzeit an den LVB wenden.

Abschliessend erwähnt Ph. Loretz, dass der heutige Apéro im Anschluss an die DV von der Zurich Versicherung gesponsert sei, für die Filomena Spina persönlich vor Ort ist und von Interessierten angesprochen werden kann. Ebenfalls liegen verschiedene Flyer auf, die mitgenommen werden können. Die Zurich Versicherung ist seit vielen Jahren Vertragspartner von LCH und LVB und bietet den Mitgliedern vergünstigte Versicherungen an. Wer solche Vergünstigungen geschickt nutze, könne mit seiner LVB-Mitgliedschaft sogar noch Geld verdienen. Sodann schliesst Ph. Loretz die Versammlung und lädt zum erwähnten Apéro ein.

# Was verbindet Sie mit Ihrer Bank?

**Geld. Und was Ihre Bank damit macht. Gesellschaftliches Handeln ist für uns selbstverständlich – schliesslich gehörten Gewerkschaften und Genossenschaften zu unseren Gründern. LCH und die Bank Cler, das passt – deshalb sind wir seit vielen Jahren Partner. Davon profitieren auch Sie – ob Zahlen und Sparen, Anlegen, Hypotheken oder Finanzplanung: [cler.ch/lch](https://cler.ch/lch)**

**LCH-Spezial:**  
10 % Bonus  
auf Einzahlungen  
in die Anlagelösung  
Nachhaltig\*

\*Die Bank Cler schenkt Ihnen als LCH-Mitglied 10% Bonus auf Ihre Einzahlungen in die Anlagelösung, die 10000 CHF übersteigen. Bis maximal 500 CHF pro Jahr. Dieses Angebot gilt in den ersten beiden Jahren, nachdem die Bank Cler Sie als Mitglied erfasst hat. [cler.ch/lch](https://cler.ch/lch)

Diese Angaben dienen ausschliesslich Werbezwecken. Für die Strategiefonds verweisen wir auf den Prospekt und die Wesentlichen Anlegerinformationen. Sie können diese kostenlos auf unserer Webseite unter [cler.ch](https://cler.ch) sowie in Papierform in allen Geschäftsstellen der Bank Cler, bei der Fondsleitung oder bei der Depotbank beziehen.

Zeit, über Geld zu reden.

Bank  
Banque  
Banca

**CLER**