

„Schlüsselqualifikation Lesen - was geht in unseren Köpfen vor?“

Vortrag am 19.02.2003 in Arnsberg

Klaus Ring
Stiftung Lesen Mainz

I.

1. Vorbemerkungen

Ausgangspunkt für meine Ausführungen ist die Ende vergangenen Jahres publizierte internationale Bildungsstudie, die seither unter dem Kürzel PISA vor allem in Deutschland für - berechtigte - Aufregung sorgt. Diese Studie hat zur Lesekompetenz der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland zwei Kernaussagen gemacht: Die guten Leistungen sind im OECD-Vergleich nicht gut genug, und die schlechten Leistungen sind nicht nur zu schlecht, sondern miserabel. Selbst die Elite der jungen Leser in Deutschland zählt international nicht zur Elite.

Diese Ergebnisse haben zwar miteinander zu tun, betreffen aber, von der Ausgangssituation her betrachtet, unterschiedliche Schülerpopulationen. Dies zeigen, und zwar so deutlich wie nie zuvor, die differenzierten Analysen der Studie zu den soziokulturellen Hintergründen. Der einen Gruppe, 23 Prozent der Jugendlichen betreffend, scheint generell der Zugang zum Erwerb von Lesekompetenz im Sinne der Definition der Studie kaum möglich zu sein. Dieser Befund deckt sich mit früheren Untersuchungen, wonach 14 Prozent der über 16-jährigen Deutschen sich an der Grenze zum sekundären Analphabetismus bewegen. Demgegenüber verfügt die andere Gruppe zwar über eine auf respektablem Niveau befindliche Lesekompetenz. Offenbar gelingt ihr aber nicht, diese wirklich zu nutzen und weiter zu optimieren.

Es bedarf keiner Begründung, dass sich aus den Ergebnissen der Studie die Forderung nach ebenso raschen wie nachhaltigen Gegenmaßnahmen ergibt. Die Studie zeigt aber auch, dass es unterschiedlicher Strategien bedarf, je nachdem, wen man eigentlich erreichen möchte. Nach allen Erfahrungen können sich die Vorgehensweisen, wenn überhaupt, nur partiell decken. Die Gruppe der bereits erfahreneren jungen Leser erfordert inhaltlich wie methodisch-didaktisch andere Fördermaßnahmen als die in der PISA-

Studie als „Risikogruppe“ eingestuften Jugendlichen, die überhaupt erst einmal an die elementaren Grundlagen verstehenden Lesens herangeführt werden müssen, die nicht nur nicht richtig lesen können, sondern offenbar auch gar nicht wollen und die zu Hause keine Anstöße oder gar Förderung erfahren. In diesen Familien ist die „kulturelle Distanz“ zu Schule, Bildung und Kultur, - von literarischer Hochkultur gar nicht zu reden - generell so groß, dass von ihnen selbst positive Impulse nicht zu erwarten sind.

Der Förderbedarf, insbesondere der präventive, ist bei dieser Zielgruppe daher besonders dringlich.

Leider lassen manche der bisher entwickelten Förderprogramme in einzelnen Bundesländern kaum erkennen, dass der Förderung der Risikogruppen prioritäre Bedeutung zugemessen wird. Ich halte dies für einen schweren Fehler. Länder wie Finnland und Schweden haben nicht zuletzt deshalb bei der PISA-Studie so gut abgeschnitten, weil sie sich um jeden einzelnen Problemfall kümmern, so dass die Gefahr, dass Schüler auf dem Bildungsweg verloren gehen, dort (inzwischen) gering geworden ist. Selbst wenn man einmal von der Bedeutung, die Bildung für die persönliche Entwicklung hat, absieht, weiß man dort längst, dass zwischen erfolgreicher Teilhabe eines jeden einzelnen an der Bildung und der Leistungsfähigkeit der Gesellschaft einschließlich der Wirtschaftskraft des Landes ein unmittelbarer Zusammenhang besteht.

In Deutschland standen dieser Einsicht lange Zeit ideologische Gründe entgegen, vermutlich allerdings auch vermischt mit persönlichen Bequemlichkeiten. Wie sonst ließe sich die Gleichgültigkeit der Öffentlichkeit, einschließlich betroffener Eltern, im Hinblick auf die schon seit Jahren bekannten Verhältnisse im Bereich der beruflichen Bildung erklären, wonach mehr als 15 Prozent der Lehrstellenbewerber mangels ausreichender Lese- und Schreibkompetenz Jahr für Jahr abgewiesen werden müssen. Erst vor kurzem hat ein führender Repräsentant der rheinland-pfälzischen Handwerkskammer in einer öffentlichen Diskussion darauf hingewiesen, dass etwa 40 Prozent der Auszubildenden im Kammerbezirk „eigentlich nicht ausbildungsreif“ seien und es erheblicher Anstrengungen und großer finanzieller Aufwendungen bedürfe, diesen jungen Menschen schließlich doch zu einem Ausbildungsabschluss zu verhelfen.

Bei der bevorstehenden demografischen Entwicklung in Deutschland dürfte jedem klar sein, dass diese Defizite durch wie auch immer geregelte Zuwanderung besser qualifizierter Menschen nicht gelöst werden können. Der Förderbedarf ist daher unabweisbar.

Allerdings sollte ebenso unbestritten sein, dass neben den Risikogruppen auch die Begabten ihrem Potenzial entsprechend gefördert werden müssen. Wir brauchen in Zukunft nicht nur „guten Durchschnitt“, sondern sehr viel mehr Exzellenz! Noch vor wenigen Jahren durfte dies in Deutschland aus sogenannter gesellschaftlicher Rücksichtnahme kein öffentliches Thema sein. Aber, um Alfred Herrhausen zu zitieren: „Es ist nicht unsozial, Begabungen zu fördern, sondern es ist unsozial, sie nicht zu fördern.“

Die PISA-Studie hat, wie im Übrigen auch schon vorangegangene Untersuchungen, deutlich gemacht, dass Förderprogramme als integrierte, gesamtheitliche Maßnahmen angelegt werden sollten, zumindest wenn man die „Risikokinder“ rechtzeitig erreichen will. Das bedeutet: Sie müssen in den Elternhäusern ansetzen und in den Kindergärten fortgesetzt werden, bis schließlich die Schule tätig werden kann. Das heißt allerdings nichts anderes, als dass für die Lösung der Probleme die klassischen ministeriellen „Ressortgrenzen“ obsolet geworden sind. PISA betrifft Familienpolitik genauso wie Sozialpolitik. Die klassische Bildungspolitik in ihren überkommenen Grenzen erhält erst viel zu spät Zugriff auf die Kinder, und weder ihr politisches noch ihr fachliches Instrumentarium reichen aus, die grundlegenden Probleme in der ganz frühen Entwicklung der Kinder zu beheben oder zu vermeiden. Schließlich: auch die Finanzminister sind in der Pflicht. Die im Sommer 2001 veröffentlichte, im Übrigen weitgehend unbeachtet gebliebene Vergleichsstudie der OECD zur Bildungsfinanzierung hat gezeigt, dass die entsprechenden Aufwendungen in Deutschland OECD-weit auf dem drittletzten Platz liegen. Der Durchschnitt liegt bei ca. 12,9 Prozent der öffentlichen Ausgaben, in Deutschland bei ca. 9,8 Prozent. Würden wir nur Durchschnitt werden wollen, fehlten nach den OECD-Zahlen jährlich 55,7 Milliarden DM. Besonders schlecht ausgestattet ist der Elementar- und Primarbereich!

Wo befinden sich die Ansatzpunkte für eine, die Probleme aktiv und im frühen Stadium aufgreifende Leseförderungsstrategie? PISA und andere Studien haben sie beschrieben:

2. Soziokulturelle Einflüsse auf die Entwicklung von Lesekompetenz

Die PISA-Studie definiert besondere Risikofaktoren, die mit den Lebensumständen der „PISA-Schüler“ zu tun haben. Die diesbezüglichen Aussagen haben in der öffentlichen Nach-PISA-Diskussion erstaunlicherweise bisher allerdings kaum Beachtung gefunden. Dabei sind sie maßgebend für die Beschreibung der Zielgruppen, denen sich Fördermaßnahmen besonders intensiv widmen sollten.

2.1 Einfluss der sozialen Herkunft

- a) Zwischen der sozialen Herkunft und der erworbenen Lesekompetenz gibt es einen engen, nahezu linearen Zusammenhang.
- b) Dieser Zusammenhang ist indessen nicht „schicksalhaft“. Es gibt viele Kinder aus den unteren Sozialschichten, die über sehr hohe Lesekompetenz verfügen, wie es auch viele Kinder aus den Oberschichten gibt, für die das Umgekehrte gilt. Dennoch: Die Kinder, deren Lesekompetenz die unterste Stufe nicht überschreitet, stammen überproportional aus sozialen Unterschichten. Ihr Anteil beträgt innerhalb ihrer sozialen Gruppen zwischen 25 und 40 Prozent!
- c) Die Entwicklung hierzu scheint kumulativ zu sein und lange vor dem Eintritt in die Grundschule zu beginnen.
- d) Offenbar ist es aber nicht die soziale Situation als solche, - und bei Migrantenkinder auch nicht der kulturelle Hintergrund der Familien - die für die so auffälligen Disparitäten der Bildungserfolge verantwortlich sind. Entscheidend ist die Beherrschung der deutschen Sprache „auf einem dem jeweiligen Bildungsgang entsprechenden Niveau“ (PISA-Studie).

- e) Aus diesem Grunde ist frühe, besser noch: früheste Sprachförderung extrem wichtig und vorentscheidend für den Erfolg aller späteren Bildungsbemühungen. Hier kommen den Familien und Kindergärten besondere Aufgaben und Verantwortlichkeiten zu.
- f) Der Zeitraum für entsprechende Maßnahmen in der Schule ist indessen schmal. „Wird am Ende der 4., respektive (in einigen Ländern) der 6. Klasse kein befriedigendes Niveau der Beherrschung der Alltagssprache erreicht, sind spätere Kompensationen schwierig“ (PISA-Studie).
- g) Besonders problematisch ist die Situation von Kindern aus Migrantenfamilien. Fast 50 Prozent dieser Kinder überschreiten nicht die elementare Lesekompetenzstufe I, obwohl 70 Prozent von ihnen die deutsche Schule bis dahin vollständig durchlaufen haben.
- h) Die sprachlichen Defizite wirken sich kumulativ aus, so dass Personen mit unzureichendem Leseverständnis in allen Unterrichtsbereichen in ihrem Kompetenzerwerb eingeschränkt sind. „Nur wer lesen kann, kann auch formulieren, kann auch in den für andere Kompetenzen unentbehrlichen „Sprachen“, etwa der Mathematik, denken“, hat der frühere Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft, der Münchener Germanist Frühwald, einmal formuliert.
- i) Besondere Beachtung verdient, dass der Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und Lesekompetenz in keinem anderen Land so eng ist wie in Deutschland.

Anders ausgedrückt: Alle anderen Länder sind erfolgreicher in ihren Bemühungen, die negativen Auswirkungen der sozialen Herkunft zu begrenzen. Das gilt auch für die Länder, die eine ähnliche Sozialstruktur besitzen wie Deutschland. Dies ist auf eine erfolgreichere individuellere Förderung der Kinder und Jugendlichen zurückzuführen. Gute Beispiele geben Schweden und Norwegen, deren Fördersysteme dementsprechend daher näher studiert wurden. Besonders

auffällig ist, dass gerade Kinder aus bestimmten Herkunftsländern, die in Deutschland häufig besonders leistungsschwach sind, in anderen OECD-Ländern erheblich bessere Leistungen zeigen. Anders ausgedrückt: Türken lernen nicht generell schlecht, sondern nur in Deutschland!

- k) Die potenzielle Leistungsrisikogruppe ist in Deutschland daher im Vergleich mit den anderen OECD-Ländern, unabhängig von ihrer geografischen Lage und ihrer Kultur, besonders groß. Sie wird mit ca. 23 Prozent angegeben. Wer gehört dazu? Die PISA-Studie definiert die Risikogruppen: Zugehörigkeit zu einer der unteren Sozialschichten, niedriges Bildungsniveau der Eltern, Migrationshintergrund der Familie, männliches Geschlecht, unzureichende Beherrschung der deutschen Sprache.
- l) Präventive Maßnahmen bedürfen, wenn sie Erfolg haben sollen, frühzeitiger Identifizierung der „Risikokinder“. Diese Kinder müssen unverzüglich gezielt hinsichtlich ihrer Sprach- und Lesekompetenz gefördert werden: „Eine Optimierung, das heißt Sicherung eines hohen Leistungskompetenzniveaus und Verminderung sozialer Disparität hängt maßgeblich vom Erreichen eines befriedigenden Niveaus der Lesekompetenz in den unteren Sozialschichten ab.“
- So klar ist selten dargestellt worden, dass gerade auch in einer modernen Medienwelt das Lesen die entscheidende Schlüsselkompetenz für die Teilhabe an Bildung, für jede Art von Wissenserwerb, ist und damit auch Basis jedes selbstständigen Weiterlernens.

2.2 Geschlechterunterschiede in den Basiskompetenzen

- a) Für die Entwicklung einer Präventionsstrategie wichtig sind auch die in der PISA-Studie beschriebenen Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen.

- b) Die Jungen sind in der Regel im mathematischen Bereich überlegen, die Mädchen im verbalen. Insbesondere die zweite Feststellung gilt mit hoher Signifikanz für alle untersuchten OECD-Länder.
- c) Die Geschlechterunterschiede sind im Bereich der Mathematik allerdings weniger konsistent als im Lesen, das heißt, die Überlegenheit der Jungen in Mathematik ist erheblich weniger stark ausgeprägt als die der Mädchen hinsichtlich der Lesekompetenz. Bei den Naturwissenschaften ist der Unterschied im OECD-Bereich nicht signifikant.
- d) Die aus den Befunden herauszulesenden Geschlechter-gebundenen Vor- respektive Nachteile sind allerdings nicht naturgegeben: In einigen Ländern gelingt es offenbar gut, auf der einen Seite hohe Gesamtleistungen zu erreichen, andererseits aber auch die Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen niedrig zu halten. Dies in Deutschland zu erreichen, dürfte zu einer der besonderen Herausforderungen unseres Schulsystems gehören.
- e) Eine der methodischen Kernfragen zu PISA betrifft die Definition der Lesekompetenz. Die Untersucher haben hier den Komplex unterteilt in die Sektionen (1) Informationen ermitteln, (2) textbezogenes Interpretieren, (3) Reflektieren und Bewerten, (4) Lesen kontinuierlicher Texte (Prosatexte) und schließlich (5) Lesen nicht-kontinuierlicher Texte (Tabellen, Formulare, Grafiken, Diagramme).
- f) Die Mädchen sind in allen Bereichen den Jungen überlegen, besonders deutlich bei den Aufgaben zu narrativen Texten (Erzählungen, Interpretationen, Darlegungen), weniger indessen bei Sach- und Gebrauchstexten. Jungen bereitet es größere Schwierigkeiten, Texte und ihre Merkmale kritisch zu reflektieren und zu bewerten.
- g) Die Mädchen waren aber auch hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit den Jungen signifikant überlegen. Dies ist deshalb bemerkenswert, weil die Lesegeschwin-

digkeit methodisch-analytisch als signifikanter Beitrag zur Vorhersage der Lesekompetenz herangezogen wird.

- h) Die Jungen sind hinsichtlich der Leseleistungen, und zwar über alle Schultypen hinweg, auf den unteren Kompetenzstufen (I und darunter) überrepräsentiert, auf den hohen Kompetenzstufen (IV und V) unterrepräsentiert.
- i) Besonders aufschlussreich ist die Frage der Lesemotivation der Kinder. In der Mehrzahl der Staaten ist die Einstellung der Jungen zum Lesen deutlich negativer als die der Mädchen. OECD-weit sagen 46 Prozent der Jungen, sie läsen nur, wenn sie lesen müssten; bei den Mädchen sind es 26 Prozent. Für Deutschland gelten die Werte 52 Prozent versus 26 Prozent. Im OECD-Durchschnitt geben 45 Prozent der Mädchen an, Lesen sei eines ihrer liebsten Hobbys, gegenüber 25 Prozent der Jungen (Werte für Deutschland: 41 Prozent versus 17 Prozent).
- k) Da zwischen Interesse und Schulleistungen signifikante Zusammenhänge bestehen, sind diese, die Lesemotivation betreffenden Befunde außerordentlich wichtig. Dem entspricht, dass man zwischen Jungen und Mädchen kaum Leistungsunterschiede feststellen kann, wenn man Gruppen miteinander vergleicht, die ähnliches Interesse gegenüber dem Lesen zeigen: „Bei vergleichbarer Freude am Lesen sind keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen zu erwarten“ (PISA-Studie): ein heller Streifen am Horizont der Leseförderung!
- l) Die relative Schwäche der Jungen scheint also darauf zurückzuführen zu sein, dass sie weniger Freude am Lesen haben und seltener freiwillig lesen als Mädchen. Damit sind die Jungen weniger geneigt, die Möglichkeiten zu nutzen, die Literatur eröffnet, in fiktive Welten einzutreten und sich mit diesen fantasievoll auseinanderzusetzen; vielfältige Erfahrungen bleiben ihnen hierdurch verschlossen.

Hieraus ergibt sich als Aufgabe besonderer Art, die Bedürfnisse der Jungen in besonderer Weise zu berücksichtigen. Die Bemühungen müssen primär an der Lesemotivation und an den Leseaktivitäten ansetzen. Leider ist bisher wenig darüber bekannt, aus welchen Gründen die Jungen ihr Leseinteresse verlieren.

Es reicht aber nicht, Leseaktivitäten nur anzustoßen; sie müssen auch aktiv begleitet werden. Dies wiederum setzt voraus, dass seitens der Lehrkräfte entsprechende diagnostische Kompetenzen vorhanden sind, so dass die Förderung gezielt erfolgen kann. Hier ist in Deutschland offenbar sehr viel mehr zu tun als in anderen Ländern. Vorrangiges Ziel muss sein, die Fähigkeiten der Jungen zu fördern, die Inhalte der Texte nicht nur oberflächlich zur Kenntnis zu nehmen, sondern mit bereits vorhandenen Wissens- und Erfahrungsbeständen zu verknüpfen. Dazu muss im Übrigen der Missstand behoben werden, dass Lehrer zu oft nicht wissen, ob und was ihre Schüler lesen!

3. Schulmedizinische Befunde

Die Befunde der PISA-Studie lassen sich in wichtigen Bereichen durch klinische Felduntersuchungen und in jüngster Zeit veröffentlichte schulärztliche Einschulungsuntersuchungen ergänzen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sind in den Bundesländern, die in den letzten Jahren ihre Ergebnisse publiziert haben, zumindest sehr ähnlich. Sie zeigen medizinische Auffälligkeiten nur in wenigen Bereichen; dort allerdings sind sie hochsignifikant:

3.1 Die sprachliche Entwicklung der Kinder bis zum Schulbeginn ist in steigendem Umfang unzureichend. Klinische Felduntersuchungen an 3 ½ bis 4-jährigen Kindern zeigten schon vor etwa 6 Jahren einen Anteil von ca. 25 Prozent sprachentwicklungsgestörter Kinder (Kinder aus deutschen Familien), von denen die Hälfte sprachtherapeutisch behandelt werden musste. 10 Jahre zuvor lag der Anteil bei 4 bis 5 Prozent. Eine Wiederholung der klinischen Studie im gleichen Einzugsbereich,

die in diesen Monaten abgeschlossen wurde, zeigte einen - allerdings nur leichten - weiteren Anstieg an auffälligen Kindern.

Neuere Einschulungsuntersuchungen ergeben - praktisch unabhängig von Bundesland, Kreis oder Kommune - ein vergleichbares Bild. Etwa 20 Prozent der Kinder weisen Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen auf, interessanterweise deutsche Kinder zu einem höheren Anteil als ausländische. Mädchen sind in der Regel weniger betroffen als Jungen. Etwa die Hälfte der auffälligen Kinder befindet sich bei Schulbeginn bereits in fachtherapeutischer Behandlung.

Hier zeigt sich besonders, dass gerade frühzeitiges Erkennen der Defizite und unverzüglicher Behandlungsbeginn über den Erfolg entscheiden, Wir wissen inzwischen, warum das so ist; nach heutiger hirnpfysiologischer Erkenntnis ist die Entwicklung der für den Spracherwerb zuständigen neuronalen Grundstrukturen mit 5 bis 8 Jahren abgeschlossen. Angesichts des stark gewachsenen Bedarfes sind daher in einigen Bundesländern die logopädischen Ausbildungskapazitäten ausgebaut worden. Aber auch Schulverwaltungen haben reagiert. Beispielhaft geschah dies schon vor Jahren in der Schweiz, die mit ähnlichen Problemen wie Deutschland zu kämpfen hat. In einzelnen Kantonen verfügt nach meiner Kenntnis inzwischen offenbar jede Grundschule über eigene Logopäden, so dass ohne Zeitverlust die betroffenen Kinder unmittelbar nach Schuleintritt einer Therapie zugeführt werden können. Angesichts der in der PISA-Studie klar formulierten Feststellungen, dass für den Erwerb von Lesekompetenz nichts so wichtig ist wie eine ausreichende Sprach- und Sprechfähigkeit bei der Einschulung, gehört die rechtzeitige Förderung der Sprache zu den vordringlichsten Aufgaben während der frühkindlichen und vorschulischen Betreuung der Kinder. Dies erfordert allerdings entsprechende Bewusstseinsbildung und Beratung der Eltern, aber auch der Erzieherinnen, die aufgrund ihrer Ausbildung häufig nur unzureichend auf die Bewältigung dieser Aufgaben vorbereitet sind.

3.2 Koordinationsstörungen und Teilleistungsschwächen

Zugenommen haben aber auch die Koordinationsstörungen und Teilleistungsschwächen. Gut 20 Prozent der Jungen und etwa 10 Prozent der Mädchen zeigen bei der Einschulung Störungen im Bereich der Motorik und Körperkoordination. Bei der Feinmotorik liegen die Auffälligkeiten bei Jungen, respektive Mädchen in der gleichen Größenordnung wie hinsichtlich der Grobmotorik, also ebenfalls bei 20 Prozent.

Leider kann ich aus Zeitgründen hier nicht näher auf die Folgen dieser verzögerten oder gestörten Entwicklungen eingehen. Ich möchte aber wenigstens darauf hinweisen, dass zwischen der Entwicklung der Sprechfähigkeit und vor allem der Feinmotorik ein enger Zusammenhang besteht.

3.3 Leseverhalten:

Aus vielen Untersuchungen wissen wir, dass zu Hause immer seltener vorgelesen wird. Viele Kinder kommen in den Kindergarten, ohne je ein Buch gesehen zu haben. Die Kindergärten sind häufig nicht in der Lage, von sich aus dieses Defizit auszugleichen - mangels Ausstattung, mangels Zeit der Erzieherinnen und auch qualifizierter Ausbildung der Erzieherinnen. An den unbefriedigenden Erfolgen der Kindergärten ist aber auch die mangelnde Einsicht und Kooperationsbereitschaft der Eltern beteiligt.

3.4 Die in den Kindergärten festzustellenden Entwicklungen lassen sich erwartungsgemäß auch in den Grundschulen beobachten. Was die PISA-Daten hinsichtlich der Lesekompetenz zeigen, kann mit Fug und Recht auf die veränderte Lesepraxis zurückgeführt werden. Das Leseverhalten gerade der Schüler hat sich in den letzten 8 Jahren sehr stark verändert und zwar nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ. Es ist hier nicht der Ort, die Situation im Einzelnen darzustellen. Der Hinweis mag genügen, dass das tägliche Lesen der Schüler in der Vergangenheit dramatisch abgenommen hat. Ebenso dramatisch, aber noch folgenreicher ist, dass die Einflussnahme der Eltern auf das Lesen ihrer Kinder sich in den vergangenen 8 Jahren von 50 Prozent auf 25 Prozent halbiert hat. Wenn man berücksichtigt, welche Bedeutung frühes Hinführen an das Lesen, und damit verbunden auch das Vorbild der Eltern, für die Entwicklung des Leseverhaltens der Kinder hat, dass Leserkarrieren fast ausschließlich durch frühe

Prägung in den Elternhäusern entstehen, zeigen diese Befunde, wo die Wurzeln für das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler liegen. Hieraus ergibt sich unabwiesbarer Handlungsbedarf, der nicht nur auf die Schüler selber gerichtet sein kann, sondern auch eine verbesserte fachgerechte Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich einer zeitgerechten methodisch-didaktischen Pädagogik speziell der Leseförderung erfordert.

Jeder der 15-jährigen „PISA-Schüler“ hat seine Vorgeschichte, die in zunehmend vielen Fällen so stark vorbelastet ist, dass mit befriedigenderen Leistungen in Zukunft nicht gerechnet werden kann, solange die Vorbedingungen, also die Vorbereitung auf den Schulbesuch, nicht erheblich verbessert werden.

Die Tatsache, dass es vor allem vor- und außerschulische Faktoren sind, die den schulischen Erfolg vorbestimmen, sollte ganz besonders Anlass zum Nachdenken geben. Erkennt unsere Gesellschaft - damit meine ich nicht nur das Kollektiv, sondern jeden Einzelnen, uns alle also- eigentlich, welchen Anteil wir an der Entwicklung unserer Kinder tragen - oder tragen müssten - , ganz unabhängig davon, ob wir eigene Kinder haben, für die wir unmittelbar verantwortlich sind. Ist uns eigentlich bewusst, dass jeder seinen Anteil tragen muss, Kinder frühzeitig in die Gesellschaft zu integrieren, dass Kinder ihre Chancen zur Entwicklung erhalten müssen? Der Hirnforscher Wolf Singer hat kürzlich gesagt: „Funktionen des Gehirns, die zum erforderlichen Zeitpunkt nicht gefördert werden, gehen unwiederbringlich verloren.“ Kann uns das so egal sein, wie die PISA-Studie zu bescheinigen scheint? Versagen wir den Kindern - aus Nachlässigkeit oder Unwissenheit - ihre Chancen, erfüllt das Nicht-Handeln fast schon den Tatbestand unterlassener Hilfeleistung!

Es geschieht nicht genug, um

- bei den Kindern die Nachteile der sozialen Herkunft auszugleichen, egal ob sie aus sozial schwachen Familien stammen, aus Familien mit niedrigem Bildungsstand oder aus Migrantenfamilien.

- Wir tun nicht genug, um ihre Sprache, aber auch andere wichtige Anlagen - geistige, seelische, musische, motorische - zu fördern.
- Wir tun nicht genug für das rechtzeitige Hinführen zum Lesen - und hier besonders der größten Risikogruppe, den Jungen.
- Wir tun nicht genug, um den Kindern zu vermitteln, dass Wissen und Können etwas Erstrebenswertes ist, etwas, das zu erwerben sich lohnt, weil es nämlich Freude macht und einem Flügel verleiht.
- Vor allem aber: Es geschieht nicht genug, um Bewusstsein für die Bedeutung frühen Handelns zu vermitteln; dafür, dass Förderung nicht nur irgendwann unverzichtbar ist, sondern auch „seine Zeit“ hat. Um mit Donata Elschenbroich zu sprechen: „Wir vernachlässigen den begabtesten, intelligentesten, lernmotiviertesten und auch gutwilligsten Bevölkerungsteil der Deutschen.“
- Damit lassen wir zu, dass sich die eh schon vorhandene Spaltung der Gesellschaft in Bildungsreiche und Bildungsarme weiter vertieft.

„Alles hat seine Zeit“, sagte ich. Das gilt ganz besonders für die menschliche Entwicklung wie für die Förderung dieser Entwicklung. Ich werde nicht müde, auch bei Lehrern immer und immer wieder diesen Grundsatz in den Vordergrund zu stellen; zu sagen, dass es entscheidend auf die frühe Förderung ankommt, aber auch zu belegen, dass das nicht allein mit praktischen Erfahrungen oder gar einem persönlichen Steckenpferd zu tun hat, sondern dass die internationale Hirnforschung hierfür harte Daten geliefert hat, nachzulesen in einer Fülle von Publikationen, Büchern auch allgemeinverständlichen Inhaltes. Die Skepsis, die einem bei solchen Feststellungen heute immer noch begegnet, wenn auch seltener als noch vor 2 oder 3 Jahren, ist leider Ausdruck dessen, dass viele Pädagogen in Deutschland, Erzieherinnen wie auch Lehrer, sogar manche Ärzte, einen enormen Nachholbedarf haben, was die neueren Erkenntnisse der Hirnforschung - der „Lernforschung“ und der Entwicklungsforschung - betrifft. Es kann heute nicht mehr negiert werden, dass es biologische Regeln gibt,

denen die menschliche Entwicklung, vor allem aber das menschliche Gehirn folgt; dass diese gesteuert wird durch biologische Uhren, denen die einzelnen Abläufe unterworfen sind. Darüber möchte ich im Folgenden kurz berichten. Was also geht in unseren Köpfen vor?

Bei der Geburt ist das kindliche Gehirn noch höchst unvollkommen ausgebildet. Es ist klein und hat etwa ein Drittel seines späteren Gewichts, obwohl die Nervenzellen im Wesentlichen bereits angelegt sind. In den folgenden 5 Lebensjahren vollzieht sich dann eine geradezu dramatische Entwicklung. Das Gehirn „wächst“ rapide und hat am Ende des 5. Lebensjahres bereits 95 % seines Endgewichts erreicht - ganz anders also, als der Körper insgesamt. Das Wesentliche vollzieht sich aber im Hinblick auf seine innere Struktur, die Organisation der Nervenzellen, auf ihre Vernetzung. Diese Ausreifung erfolgt weitgehend unter dem Einfluss äußerer Faktoren, von Sinnesreizen aus der Umwelt. Das ist der Grund, warum Hirnforscher von einer „sozialen“ Hirnstruktur sprechen, der großen Lernfähigkeit des Gehirns. Denn alle Erfahrungen, die das Kind macht, werden in den entsprechenden Hirnregionen materiell umgesetzt. Alle äußeren Signale manifestieren sich im Aufbau von Verschaltungen zwischen einzelnen Neuronen. Was das Kind erlebt und selber tut, löst während dieser Jahre einen fortwährenden Umbau von Nervenverbindungen aus. Passive Reize werden allerdings dabei nicht umgesetzt; was allein zählt, ist Handeln, eigenes Tun.

Zuschauen allein genügt also nicht. Was entscheidet, ist der „interaktive Dialog mit der Umwelt“. Am Ende bleibt nur etwa ein Drittel der einmal angelegten Verbindungen erhalten. Welche Verbindungen dies sind, hängt von der Intensität der Aktivitäten ab, die die Verschaltungen auslösen.

Sich hierüber klar zu sein ist eminent wichtig. Die frühere Annahme, die Hirnentwicklung folge allein dem Programm der genetischen Ausstattung und sei insofern vorherbestimmt, gilt schon lange nicht mehr. Es ist im Gegenteil erst das Zusammenspiel zwischen genetisch bedingten Anlagen und den Einwirkungen der Umwelt, was die Hirnentwicklung steuert und das Ergebnis bestimmt.

Der Göttinger Neurobiologe Gerald Hüther hat dies jüngst in eindrucksvoller Art beschrieben: „Alles, was auf diese Weise erst im Verlauf der ersten Lebensjahre gelernt werden muss, wird von anderen Menschen übernommen. Keine der kulturspezifischen Leistungen ist „angeboren“. Alles, worauf wir später stolz sind, was uns als Persönlichkeit ausmacht, was wir wissen und können ebenso wie das, was wir denken und fühlen, ja sogar das, was wir wünschen und träumen und nicht zuletzt das, was wir als unsere Muttersprache bezeichnen, verdanken wir dem Umstand, dass es andere Menschen gab, die uns bei der Benutzung und Ausformung der für diese Leistungen erforderlichen Verschaltungsmuster in unserem Gehirn geholfen haben.“

Die „Leistungen“, um die es in diesem Vortrag geht, ist das Lesen - und damit unlösbar verbunden - Sprechen und Sprache, die „Kernkompetenzen“ unserer Kommunikation.

Für diese gilt in besonderem Maße, was ich zuvor und noch ganz allgemein über neuronale Entwicklungsprozesse gesagt habe.

Bleiben wir bei der Sprache. Warum gibt es - inzwischen - so viele Kinder, die bei Schulbeginn nicht richtig sprechen können? In der Regel deswegen, weil ihnen in den frühen Entwicklungsjahren die Anregungen zum Sprechen gefehlt haben oder unzureichend waren. Diese Kinder sind nicht dümmer, nicht weniger begabt oder genetisch gar defizient. Was ihnen fehlte, waren die Partner, die sie zur Entwicklung ihrer Sprache gebraucht hätten.

Denn erst während des Sprechens, durch das Sprechen, so unvollkommen es zunächst auch ist, können sich die neuronalen Strukturen weiterentwickeln, beginnen die Nervenzellen zu wachsen und sich zu vernetzen, bilden ihre synaptischen Verbindungen aus. In einem hoch aktiven Netz kann eine einzige Zelle schließlich mit 10.000 anderen Zellen Verbindungen ausbilden. Je dichter die Netze sind, umso leistungsfähiger sind sie, und es sind diese Netze, die unsere „information super highways“ darstellen.

Aber auch hier gilt, was ich zuvor schon gesagt habe. -Sowohl die Ausbildung der Netze, als auch ihre Stabilität bedürfen der Reize von außen. Selbst schon vorhandene

Synapsen zerfallen wieder, wenn sie nicht genutzt, wenn nicht durch stetige Inanspruchnahme ihr Bedarf bestätigt wird. Tun stimmt das Können!

In diesem „Programm“ finden Sie eine der biologischen Grundregeln, von denen ich eingangs dieses Kapitels gesprochen habe. Aber es kommt noch eine weitere Regel hinzu: Diese betrifft den Zeitraum, innerhalb dessen bestimmte Entwicklungsprozesse ablaufen können. Dieser Zeitraum ist begrenzt. Das „Entwicklungsfenster“ für die Sprache schließt sich nach heutiger Kenntnis mit 5 bis 8 Jahren. Das bedeutet nichts anderes, als dass innerhalb dieser Zeit die sprachliche Prägung erfolgen muss und die spätere sprachliche Leistungsfähigkeit festgelegt wird. Wenn sich das Fenster schließt, die entsprechende biologische Uhr abgelaufen ist, sind die neuronalen Netze, ist der „Sprachchip“ fertig, unabhängig davon, ob er ein Hochleistungschip ist oder ein Chip geringerer Qualität. Im Nachhinein kann er kaum noch verbessert werden. Anders ausgedrückt: Der Rahmen, innerhalb dessen Sprache durch Sprechpraxis entwickelt werden kann, liegt fest. Auch noch so gute Pädagogik kann nicht mehr erreichen, als die festgelegten Möglichkeiten auszuschöpfen.

Entsprechendes gilt auch für das Lesen, das sich indessen erst später entwickelt. Daneben gibt es allerdings noch einen weiteren Unterschied, der das Lernen leider erschwert: Anders als die Sprache ist das Lesen in der Evolution des Menschen nicht vorgesehen gewesen.

Es mag überraschend sein, aber zum Leser wird man nicht geboren. Vermutlich ist dies einer der Gründe, warum das Lesen immer bedroht war und deswegen auch unverdrossen gefördert werden musste - bis heute, und heute (wieder) besonders intensiv. Das menschliche Gehirn besitzt keine Region, die im Laufe der Entwicklungsgeschichte speziell für die Lesefähigkeit ausgebildet worden wäre, ganz im Gegenteil zum Hören, sehen oder Sprechen. Lesen ist - biologisch betrachtet -überflüssig.

Wenn wir trotzdem in der Lage sind, Lesen und Schreiben zu lernen und zu einer hohen Kunst zu entwickeln, dann liegt das daran, dass wir hierfür Hirnregionen benutzen - verfremden sozusagen - die ursprünglich für andere Zwecke entwickelt worden waren.

Für die Entwicklung der Lesekompetenz gilt Ähnliches wie für die Entwicklung der Sprachfähigkeit: Auch sie wird durch eine biologische Uhr begrenzt: Das „Fenster“ ist während der ersten 13 bis 15 Jahre geöffnet - deutlich länger also als das Sprachfenster, was mit den unterschiedlichen Zeiträumen zusammenhängt, zu denen sich in der menschlichen Entwicklungsgeschichte die entsprechenden Hirnregionen entwickelt haben. Die „Leseregionen“ sind phylogenetisch jünger als die „Sprachregionen“.

Wie bei der Sprache induziert auch das Lesen oder besser. die ersten Versuche zu lesen - die Entwicklung der ihnen zuzuordnenden Strukturen. Wie das Sprechen für die Ausbildung der Fähigkeit zum Sprechen notwendig ist, so ist das Lesen Voraussetzung für die Ausbildung von Lesefähigkeit. Sprache und Lesen sind also nicht nur Kommunikationsmittel, Träger von Kenntnissen und Bildung, sondern schaffen überhaupt erst die biologischen Voraussetzungen für Lern- und Bildungsfähigkeit. Anders gesagt: Erst das aktive Handeln, das Tun, setzt - Schritt für Schritt - die neuronalen Programme in Gang, die den Ausbau der Netze, die Verschaltung der Nervenzellen bewirken.

Aber es ist nicht nur die Fähigkeit zum Sprechen oder Lesen, die auf diese Weise erworben wird. Was in den Köpfen geschieht, ist sehr viel mehr. Mit der Sprache, mit dem Lesen entwickeln wir unseren Verstand, unsere Kreativität und Fantasie. Wir lernen, strukturiert zu denken, zu bewerten, zu urteilen; wir lernen, Informationen - verbale oder geschriebene, in Bilder umsetzen (nicht umsonst sagen wir, wir wollen uns ein „eigenes Bild“ von etwas machen). Wir lernen zu abstrahieren, jeder auf seine Weise.

Sprache gilt seit jeher als Schule des Verstandes. Es kann nichts gedacht werden, was sich nicht sprachlich ausdrücken lässt - mündlich oder in Buchstaben.

Daher ist wohl begründbar, wenn in der PISA-Studie Sprache und Lesekompetenz als die Schlüsselqualifikationen für alles weitere Lernen -auch in scheinbar ganz fernliegenden Fächern - bezeichnet werden.

Denn auch in der Mathematik oder Physik geht es um „Denken“ in bestimmten „Sprachen“, um Identifizieren von „Aussagen“, um die Fähigkeit zur Abstraktion. Diese muss indessen erworben werden - über das Lesenlernen. Ein Buchstabe oder eine Buchstabenfolge, ein Wort also, ist insofern zunächst einmal auch nichts als eine Formel.

© Prof. Dr. Klaus Ring, Stiftung Lesen Mainz, Februar 2003