

MIT PISA IN DIE SCHIEFLAGE. EIN ESSAY

von Susanne Brandt

PISA feiert Jubiläum. Seit PISA 2000 die Gemüter bewegt, bewegen sich auch Bibliotheken anders als zuvor. Das klingt zunächst mal positiv und hat tatsächlich manche positive Entwicklung auf den Weg gebracht. Aber so, wie das medienwirksam dargestellte PISA-Ergebnis an einen olympischen Medaillenspiegel erinnert, so erinnert die damit ausgelöste Bewegung nicht selten an einen Wettlauf um die besten Werte im hastig eingeleiteten Schnellkurs für Besserleser.

Obwohl bei einer gründlichen Betrachtung des PISA-Testverfahrens und den daraus abgeleiteten Aussagen zu Lesefähigkeit und Leseverhalten manche offenen Fragen und möglichen Fehlinterpretationen zutage treten, bezieht sich die Diskussion und Reaktion auf die Ergebnisse der Studie in weiten Teilen auf ein einfaches Ranking, das kaum dazu taugen kann, hochkomplexe Zusammenhänge differenziert darzustellen und wirklich verwertbare Aussagen über Ursachen und Hintergründe zu machen.

Entsprechend oberflächlich fielen die oft hektisch anmutenden Reaktionen auf den „PISA-Schock“ aus. Auch viele Bibliotheken erkannten (zu) schnell, dass sich für ihr zentrales Anliegen, Leseförderung zu betreiben, mit der durch PISA ausgelösten Debatte plötzlich viele Türen und Töpfe öffneten. Jetzt galt es vor allem, „dabei zu sein“, wenn mit mehr oder weniger sinnvollen Sprach- und Leseförderprogrammen für Kinder emsig versucht wurde, „schlechte Zahlen“ in „gute Zahlen“ zu verwandeln, zumal es im Bibliothekswesen beim Ranking und Qualitätsvergleich ganz ähnlich zugeht: Bibliothekarische Leseförderung als eine vielschichtig und qualitativ anspruchsvolle Herausforderung wird noch immer gern gemessen an quantitativen Werten von eher schwacher und oberflächlicher Aussagekraft wie Ausleih- und Umschlagszahlen.

PISA hat den Bibliotheken also zunächst ein Mehr an erhoffter Aufmerksamkeit und Wertschätzung in Aussicht gestellt. Und doch droht dabei einiges schief zu laufen:

Denn PISA drängt Bibliotheken ebenso in bedenkliche Abhängigkeiten und schenkt kaum mehr Anreiz, Zeit und Raum, um sich mit Ruhe und Besonnenheit ein eigenes Bild von der Situation zu machen, quantitative Messverfahren für qualitative Leistungen kritisch zu hinterfragen, vielleicht ganz andere Rückschlüsse aus dem Ranking zu ziehen oder neue Bewertungskriterien, Antworten und Strategien zu entwickeln. „Die Entdeckung der Langsamkeit“ scheint auf die Löschliste verbannt und die „Entdeckung der Zählbarkeit“ wird gleich als Mehrfachexemplar protegert. Schnell avancieren „Frühkindliche Bildung“ und „Medienkompetenz“ zu Zauberwörtern, die gut für Erfolgsmeldungen taugen. So manches „Alleinstellungsmerkmal“ lässt sich daraus gewinnbringend ableiten. Wird dabei auch mit der Unberechenbarkeit kindlicher Medienerfahrungen gerechnet?

Kindliche Medienerfahrungen sind unberechenbar

Kindliche Medienerfahrungen sind unberechenbar – das mag in manchen Ohren fast wie eine Drohung klingen. Und tatsächlich wird einiges unternommen, um diesen Verdacht zu widerlegen: Schließlich sollen Angebote zum Thema „Kinder und Medien“ die eigene Wettbewerbsfähigkeit steigern. Wer sich hier den aktuellen Meinungs- und Markttrends anschließt, darf einen Anteil an diesem Erfolg mit einkalkulieren. Kinder und ihre Beziehung zu Medien sind also offenbar doch berechenbar – als Kunden, als Zielgruppe, als Forschungsobjekte, als Lobbymacher, als Fördermittelbegründung. Das kommt auch

Bibliotheken nicht ungelegen, die zur Existenzhaltung und als Beleg für ihre Daseinsberechtigung angewiesen sind auf Trends und Kennzahlen, die sich messen und steigern lassen.

Kindliche Medienerfahrungen sind unberechenbar – das klingt mit den Worten des Verlegers Hans-Joachim Gelberg so:

„Wie Kinder Geschichten lesen und wie sie sich selbst in den Ereignissen wiederfinden, und ob Geschichtenlesen etwas über den Tag hinaus bewirkt? Das wissen wir nicht so genau. Dazu gibt es weder eine Erfolgsstatistik noch sonst irgendeine prozentuale Schätzung. Hier ist nichts messbar. Es ist nur für einen jeden selbst kraft eigener Fantasie erfahrbar – dieses staunende Hineinfinden ins andere Leben der Geschichten.“

Einspruch – könnte man hier rufen: PISA hat bei aller Kritik zweifellos dazu beigetragen, gerade über das Leseverhalten, die Leseentwicklung und -sozialisation von Kindern einiges zu erfahren und vor allem eine breite Öffentlichkeit für dieses Thema zu gewinnen. Ohne Zahlen und Vergleiche hätte es eine solche Diskussion niemals gegeben. Und gerade Bibliotheken haben davon profitiert und die Chance genutzt, kräftig für sich zu punkten.

Aber lesen wir nochmal genau: Gelberg behauptet nicht, dass uns Daten zum Erfolg von Leseförderkampagnen fehlen oder dass diese gar nichts taugen. Die Punktekonten des populären und auch für Bibliotheken sehr ausleihfördernden Antolin-Leseförderprogramms (www.antolin.de), die Teilnahmezahlen beim Sommerleseclub, die Ausleihstatistiken von Kinderbibliotheken – alles das ist nicht gemeint, wenn er danach fragt, was Geschichten lesen über den Tag hinaus bewirkt und wie das funktioniert: dieses „staunenden Hineinfinden ins andere Leben der Geschichten“.

Es scheint also in der Beziehung zwischen Kindern und Geschichten noch ein Geheimnis zu geben, das sich unserem Streben nach messbaren Erfolgen entzieht. Aber wie das mit Geheimnissen so ist: Sie verstecken sich gern, sind schwer (be-)greifbar und noch schwerer berechenbar. Sie haben die Angewohnheit, Menschen zu überraschen, ihnen vielleicht sogar in die Quere zu kommen und sich nicht von äußeren Zwängen bestimmen zu lassen. Kurzum: Sie haben genau die Eigenschaften, die in Bibliotheken derzeit wenig gefragt sind.

Berechenbarkeit ist gefragt, wenn es um Lesefertigkeit und -motivation geht. Und genau da setzen Leseförderprogramme wie Antolin an: Lesefertigkeit braucht Übung und die Bereitschaft zum Üben braucht Motivation. Soweit – so richtig. Grundsätzlich ist es gewiss nicht verwerflich, sich der Mittel extrinsischer Motivation zu bedienen, also gezielt einzukalkulieren oder billigend in Kauf zu nehmen, dass Kinder eher durch Interesse an Belohnungspunkten als durch die eigensinnige Lust am Eintauchen in Geschichten zum Lesen kommen. Auf eine solche intrinsische Motivation zu setzen, wäre in der Tat schwieriger, weil diese nicht in gleicher Weise zu kontrollieren und zu bewerten ist. Und käme man hier doch zu aussagekräftigen Ergebnissen, so wären diese in Bibliotheken nicht unbedingt für eine signifikante Ausleihsteigerung verwertbar, weil es darum beim intrinsisch motivierten Lesen gar nicht vorrangig geht. Langsam und bedächtig lesen, nach Interesse sorgfältig ausgewählt lesen, genüsslich lesen – darauf sind leistungsorientierte Leseförderprogramme kaum ausgerichtet.

Was aber passiert, wenn die extrinsische Motivation irgendwann ausbleibt? Gelingt es, über eine zunächst extrinsische Motivation eine intrinsische Motivation zu begünstigen, aus der heraus die Kinder dann ebenso „aus eigenem Antrieb“ und ohne Erwartung einer Belohnung

auch in Zukunft zum Buch greifen? Oder verhindert die extrinsische Motivation eher, dass sich ein intrinsisch motiviertes Leseverhalten überhaupt entwickeln kann?

Was wissen wir wirklich über die „Nachhaltigkeit“ einer extrinsisch motivierten Leseförderung?

Man darf und soll sich als Bibliothek gern zum Dienstleister der Schulen machen, die sich daran freuen, dass internetgestützte Multiple-Choice-Programme wie Antolin nicht nur der Forderung nach multimedialen Lernformen entsprechen, sondern durch das klare Punktesystem auch noch so gut zensierbar und steuerbar sind.

Umso wichtiger wird es dann aber, gleichzeitig Sorge dafür zu tragen, dass es seitens der Bibliothek alternative Angebote gibt, bei denen Kinder Welterschließung und das Eintauchen in Geschichten und andere Medienwelten ganz anders erfahren können – frei von der Bewertung nach Leistung im schulischen Sinne und frei für eigene Experimente, Erfahrungen und gemeinsame Erlebnisse unterschiedlichster Art.

Frei werden für eigene Experimente, Erfahrungen und gemeinsame Erlebnisse

Genau hier wird ein eigenverantwortliches Gestalten kinderbibliothekarischer Arbeit und der Umgang mit knappen Ressourcen zur Herausforderung und zur Rettung vor der drohenden Schiefelage: Im Ausbalancieren zwischen verschiedenen Ansprüchen und bei der Frage nach einer sinnvollen Verteilung von Ideen und Energie, die wir in unsere Arbeit einzubringen haben.

Beharrlich und geduldig dürfen wir nicht müde werden, Fragen zu stellen wie diese: Was wissen wir über die Sprachentwicklung von Kindern und auf welche Weise können wir traditionelle Formen der Leseförderung wie etwa das Vorlesen und die Begegnung mit Geschichten immer wieder neu überdenken und ausrichten?

In Bibliotheken noch recht wenig wahrgenommen und methodisch umgesetzt scheint zum Beispiel die inzwischen gut abgesicherte Erkenntnis, dass bei Kindern die Bewegung eng mit der Sprachentwicklung verbunden ist. Im Sinne einer bewegungsorientierten Sprachförderung brauchen Kinder eine anregende Umwelt, in der spielerische Sprach- und Bewegungsanlässe, verbunden mit guten Beziehungserfahrungen zum Handeln ermuntern.

Vor allem in den ersten sechs Lebensjahren ist davon auszugehen, dass Bewegung ein entwicklungsförderndes Potential besitzt, das sich positiv auf die Sprachentwicklung auswirkt: So stärken vielfältige Beziehungs- und Körpererfahrungen die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes und damit auch die sprachliche Ausdrucksfähigkeit. Lebendig erzählte Geschichten und spielerische Mitmachangebote bilden einen lustvollen Kontext für eine zwanglose Verbindung von Bewegungshandeln und sprachlichem Handeln.

Solchen Erkenntnissen steht die Erfahrung gegenüber, dass Bewegungselemente bei der konventionellen Vorlesearbeit in Bibliotheken, Kindergärten, Schulen und Familien nur eine relativ geringe Beachtung finden. Gleichzeitig wird jedoch die Bedeutung des Vorlesens von Geschichten für die Sprach- und Leseförderung ausdrücklich betont.

Es liegt daher nahe, dieser Bedeutung umso mehr Gewicht zu geben, indem die Konzeption und Ausgestaltung von Vorlese- und Erzählsituationen in den genannten Einrichtungen, bezogen auf verschiedene Entwicklungs- und Altersstufen, gründlich überdacht und mit Blick

auf eine stärkere Einbeziehung von bewegungs- und handlungsorientierten Elementen erweitert wird. Es wäre nötig, im interdisziplinären Austausch Wege hierfür zu erarbeiten und in einer geeigneten Form so aufzubereiten, dass die dabei gewonnenen Erfahrungen und Ideen auf die verschiedenen Praxisfelder der Elementar- und Grundschulpädagogik übertragbar sind. Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang auch die inzwischen vorliegenden Erkenntnisse über die Wirksamkeit bisher durchgeführter Sprachfördermaßnahmen am Beispiel des Programms „Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ der Landesstiftung Baden-Württemberg, das von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg 2006/2007 wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurde. Zwar konnte dabei festgestellt werden, dass sich die Sprachkompetenz der Vorschulkinder nach einem Jahr Förderung verbessert hatte, doch ließen sich diese Erfolge nicht ausschließlich auf die erfolgten Fördermaßnahmen zurückführen.

Ein Ergebnis dieser Untersuchung ist beispielsweise, dass Sprachfördermaßnahmen, die in einer eher unnatürlichen Situation stark strukturiert als „Frontalunterricht“ durchgeführt werden, kaum dazu beitragen, die Sprechfreude und -motivation zu steigern. Hier wäre es wichtig, in stärkerem Maße alltägliche und umweltbezogene Sprechanlässe als Lernpotential zu nutzen und die Kinder weniger durch passives Reproduzieren und mehr durch aktives Handeln, Wahrnehmen und Kommunizieren in ihrer Sprachkompetenz zu fördern.

Lerneffekte und Vereinnahmungstendenzen kritisch hinterfragen

Für andere Sprach- und Leseförderprogramme, die aktuell eine starke Nachfrage genießen und von Bibliotheken kräftig unterstützt werden, stehen verlässliche Langzeituntersuchungen noch aus. Doch werden beispielsweise trotz der zahlenmäßig überzeugenden „Erfolge“ des erwähnten Antolin-Leseförderprogramms bereits zweifelnde Stimmen von manchen Lehrern, Bibliothekaren und Eltern laut, die beobachten, wie ihre Kinder von dem Programm dazu erzogen werden, sehr flüchtig und zweckmäßig die Seiten des Buches nach den vorgegebenen Fragestellungen durchzupflügen, kaum mehr ein Interesse am Inhalt des Buches zeigen und ihre Lektüre ausschließlich nach dem Kriterium der maximalen Gewinnaussicht bei minimalem Einsatz auswählen. Zumindest dieser „Lerneffekt“ scheint heute schon erreicht. In dieser Hinsicht scheint der kindliche Umgang mit Medien sehr wohl berechen- und vor allem auch steuerbar.

Wer dem etwas anderes entgegensetzen möchte, muss Bibliotheksarbeit mit Kindern und für Kinder im Umkehrschluss keineswegs der völligen Planlosigkeit und Beliebigkeit überlassen. Eine angemessene Förderung und Evaluation mit geeigneten Mitteln zur Bewertung und Optimierung von kinderbibliothekarischer Arbeit ist und bleibt eine zentrale Aufgabe.

Allerdings sollten wir uns vor der Versuchung hüten, Kinder zum Nachweis unserer Daseinsberechtigung zu funktionalisieren. (Miss-)brauchen wir Kinder, um zu demonstrieren, wie wichtig und erfolgreich wir als Institution sind? Brauchen die Kinder nicht vielmehr Bibliotheken, die ihnen ehrliche und verlässliche Beziehungserfahrungen ermöglichen, in denen sie Räume, Mittel und Wege der Welterschließung finden – und Geheimnisse?

Bei allem was wir mit Kindern tun – im Rahmen der hier beleuchteten Leseförderung ebenso wie auf dem großen Gebiet der „Medien- und Informationskompetenz“, das noch viele wichtige Facetten mehr umfasst, aber nicht weniger anfällig ist für die genannten Vereinnahmungstendenzen: Es gilt, kritisch zu hinterfragen, warum und auf welche Weise wir was machen und wie wir unsere begrenzten Ressourcen im Dienst am Menschen gewichten.

Setzen wir auf schnelle Ergebnisse, die sich kurzfristig messen und nachweisen lassen? Oder leisten wir uns die Ruhe und Offenheit, Entwicklungsprozesse und Beziehungen anzubahnen – auch auf die Gefahr hin, dass sich davon nicht alles sofort als „Erfolg“ verbuchen lässt? Kennen wir unsere Chancen und unsere Grenzen? Übernehmen wir in den zweifellos wichtigen Bildungspartnerschaften eher die Rolle der „Erfüllungsgehilfen“ oder suchen wir mit eigenständigen Bildungskonzepten und Kulturprogrammen einen Dialog auf Augenhöhe, um neue Impulse in das vorschulische und schulische Bildungssystem einzubringen?

Blick über den Tellerrand

Wer in der Verantwortung für eine öffentliche Aufgabe entscheidet, was zu tun und was zu lassen ist, braucht neben einem guten menschlichen Gespür auch das Wissen und die Erfahrungen anderer Menschen und Fachrichtungen. Das bedeutet zunächst ganz schlicht für alle, die vielleicht schon seit vielen Jahren in der Bibliothek arbeiten und Entscheidungen treffen: Lesen und lernen! Nicht nur die Lektüre aus dem eigenen Stall, sondern auch Fachliteratur der Pädagogik, der Psychologie, der Ethik oder Soziologie zu Rate ziehen, den interdisziplinären Austausch mit anderen Berufsgruppen suchen und gern mal die eine oder andere Fortbildung wahrnehmen, bei der Bibliothekare nicht nur unter sich sind. Jeder Wechsel des Blickwinkels schenkt neue Perspektiven und mitunter überraschend neue Einsichten.

Bibliotheken sollten sich stärker als bisher trauen, ein durchaus eigenwilliges Profil zu entwickeln und mit guten Gründen zu vertreten. Nachhaltige, vertrauensstärkende und verlässliche Arbeit mit Kindern braucht Geduld, Einfühlungsvermögen, Phantasie und die Bereitschaft, sich für neue Denkansätze und Formen des Engagements zu öffnen.

Zehn Orientierungspunkte kontra Schiefelage

Als Hilfe hierfür mögen die folgenden zehn „Orientierungspunkte“ dienen, nach denen sich das eigene kinderbibliothekarische Tun im Umgang mit verschiedenen Medien immer wieder neu befragen lässt:

Erfahren und erproben Kinder durch bibliothekarische Angebote ...

- die Spannung der Welterschließung durch Wahrnehmung und Sprache?
- die Imaginationskraft aller Sinne?
- den inneren Dialog wie das Gespräch mit anderen?
- kreative und künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten?
- die Verbindung zu vielfältigen Körpererfahrungen in Spiel und Bewegung?
- Gelegenheiten zum Zuhören und Erzählen?
- die Neugier beim Entschlüsseln von Zeichen, Bildern und Botschaften?
- "Denk-Spaziergänge" auf eigenen und fremden Lebenswegen?
- das staunende Hineinfinden in Geschichten?
- offene und konsumunabhängige Begegnungen mit Menschen aller Generationen?

Eine solche Orientierung hat Folgen: Bibliothekarische Arbeit hört nicht an der Tür der Bibliothek auf. Bibliotheken müssen sich bewegen – auf andere zu, aus ihren oft eng gesteckten Denkmustern heraus, ins Freie hinein.

„Bibliothek“ beschreibt vom Wort her ein Haus oder eine Institution, müsste aber vielmehr als Geschehen, als Handlung und Haltung für und mit Menschen in der Welt begriffen werden. Das bewahrt vor einer zu einseitigen Fixierung auf die Zielgruppe Kind und trägt dazu bei, Kinder stärker im gesellschaftlichen Kontext wahr- und ernst zu nehmen.

Bewegung mit Balance, Eigensinn und Widerstandskraft ist möglich und nötig, um der Schiefelage zu entkommen, in die Bibliotheken seit PISA 2000 geraten sind oder hineinzurutschen drohen.

Und wir dürfen darauf vertrauen, dass Dichter wie Kurt Marti uns bei dieser Bewegung mit ihren Fragen begleiten, ermutigen und beflügeln:

„Wo kämen wir hin, wenn jeder sagte, wo kämen wir hin und keiner ginge, um zu sehen, wohin wir kämen, wenn wir gingen.“