

## Vom Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten in Zeiten Neuer Steuerung im Schulwesen – eine Fallskizze

Daniel Scherf

### Abstract

Im folgenden Beitrag wird skizziert, wie Lehrer/-innen lesedidaktische Wissensangebote in Zeiten Neuer Steuerung im Schulwesen nutzen. Unter dem Begriff Neue Steuerung werden Steuerungselemente zusammengefasst, die zur Durchsetzung von Schulreformen gleichzeitig die Erhöhung der Schulautonomie und die Erhöhung externer Kontrolle anstreben. Es zeigt sich, dass es für die Verwendung lesedidaktischen Wissens im Unterricht von Bedeutung ist, ob diese Elemente von (Teil-)Kollegien als Ermöglichungs- oder Belastungsstruktur wahrgenommen werden. Als Kontextbedingung, die massgeblich die Wirksamkeit (nicht nur) lesedidaktischer Weiterbildungsbemühungen beeinflusst, zeigt sich insofern die Wahrnehmung und Bewertung von Elementen Neuer Steuerung durch Lehrer(teil-)kollegien.

### Schlüsselwörter

Leseförderung, Wissensverwendungsforschung, Forschung zur Lehrerfort- und -weiterbildung, Neue Steuerung im Schulwesen

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

### Autor

Daniel Scherf, Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik, Goethe-Universität Frankfurt, Hpf. 17, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60629 Frankfurt/Main, [scherf@em.uni-frankfurt.de](mailto:scherf@em.uni-frankfurt.de)

# Vom Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten in Zeiten Neuer Steuerung im Schulwesen – eine Fallskizze

Daniel Scherf

## 1. Einleitung

Seit gut zwei Jahrzehnten findet Schulentwicklung in den Industrieländern im schulpolitischen Umfeld sog. „Neue[r] Steuerung“ (Terhart, 2013a: 63; Altrichter & Maag Merki, 2016; Holtappels, 2014) statt: Politische Entscheidungsträger drängen darauf, die einzelne Schule in bestimmten Entwicklungs- und Gestaltungsfeldern selbständiger agieren zu lassen („Autonomie“), während gleichzeitig die Erwartungshorizonte schulischer Ausbildung („Standards“) präzisiert sowie die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern intensiver als bisher begutachtet werden („Kontrolle“ z. B. durch Lernstandserhebungen und Schulleistungstuden; Terhart, 2013a: 72-75). Die so stattfindende „Verbetrieblichung“ (Altrichter & Maag Merki, 2016: 21) soll die Schule in ihrer Entwicklungsfähigkeit stärken. Die einzelne Institution steht in diesem Umfeld schliesslich unter einem gewissen Entwicklungszwang, u. a., da sie stärker als bisher mit anderen Schulen konkurriert.

Gerade die Förderung literaler Kompetenzen rückte als lohnendes Schul- und Unterrichtsentwicklungsfeld dabei früh in den Fokus der gesellschaftlichen wie politischen Aufmerksamkeit: Der sog. PISA-Schock 2001 erschütterte (nicht nur) die deutsche Bildungslandschaft, sodass die Forderung, die Ausbildung der Lesefähigkeiten – als Basiskompetenz gelingender Teilhabe an der Mediengesellschaft (vgl. z. B. Hurrelmann, 2003) – zu optimieren, bereits vor Jahren an deutsche Schulen herangetragen wurde (vgl. z. B. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2004; zu den Folgen vgl. Scherf, 2013, 9ff.). Die Wahrnehmung, auch den Erwerb von Schreibfähigkeiten intensiver und/oder strukturierter als bisher fördern zu müssen, kam einige Jahre später hinzu (vgl. z. B. Philipp, 2014). In anderen europäischen Ländern mag ein ähnlicher Entwicklungsprozess stattgefunden haben.

Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie verstärkten nun allerdings nicht nur die (auch vor dem Jahr 2001 übrigens bereits vorhandenen) Bestrebungen, die Schule in ihrer Funktion als lesefördernde Institution weiterzuentwickeln. Sie stellen auch die Ursache grosser Schaffenskraft im Bereich der (Deutsch-)Didaktik dar, die sich, den Begriff der ‚Lesedidaktik‘ ersinnend, im ersten Jahrzehnt nach PISA mit Eifer um die Konzeptionierung von Massnahmen zur Steigerung von Lesefähigkeiten bemühte (vgl. zusammenfassend: Scherf, 2013: 93-106). Fachdidaktische Konzepte, die den Begriff Leseförderung noch eng mit der Steigerung der Lesemotivation in Verbindung brachten und daher vor allem auf die Bereitstellung interessierender Lese Stoffe setzten (vgl. z. B. Sahr, 1998), wurden von Konzepten abgelöst, die vor allem technische Aspekte des Lesenlernens fokussierten (z. B. das Trainieren von Lesestrategien, vgl. Gold u. a., 2005). Einher ging eine Verschiebung dessen, was man unter Lesen verstand: Vertrat man von Seiten der Deutschdidaktik Jahrzehnte lang einen Lesebegriff, der Lesen als genussstiftende Rezeption literarischer Texte versteht, welche mit Persönlichkeitsbildung einhergeht, berücksichtigte man nun auch in dieser Disziplin das aus der anglo-amerikanischen Forschung herrührende Literacy-Konzept, welches das Erlangen von Informationen aus pragmatischen Texten als Kern des Lesens sieht (vgl. Hurrelmann, 2007). Die m. E. auch derzeit noch stark rezipierte Konzeption lesefördernden Unterrichts von Rosebrock und Nix (2008; in siebter Auflage 2014) fusste dann auf einer mehrdimensionalen Modellierung von Lesen; ‚traditionelle‘ literaturdidaktische Relevanzsetzungen um den Bildungswert des Lesens finden darin ebenso Eingang wie die Fähigkeit, Sachtexte lesend zu verstehen (vgl. Scherf, 2013: 98-106).

Die neu entstandenen fachdidaktischen Konzepte umfassten nun verschiedene, den Lehrer/-innen bis dahin zumindest teilweise unbekannte lesefördernde Handlungsweisen. Das bisher in deutschen Schulen nicht verbreitete, aus der amerikanischen Lesedidaktik herrührende laute Tandemlesen (vgl. Rosebrock und Nix, 2006), aber auch das in der Folge von PISA stark beachtete Erlernen von Lesestrategien waren z. B. Förderverfahren, die etliche Lehrer/-innen in den 2000er Jahren neu kennenlernten und folgend in ihren Unterricht integrieren wollten oder sollten. Die Forderung, just jene Handlungsweisen anzuwenden, gründet wiederum in theoretischen oder empirischen Erkenntnissen zum Leseerwerb von Schüler/-innen, die den Lehrenden bis dahin ebenfalls unbekannt waren.

Etliche Lehrer/-innen lernten lesedidaktische Innovationen nun unter Bedingungen der – in ihren Grundzügen bereits erwähnten – Neuen Steuerung im Schulwesen kennen, so z. B. im deutschen Bundesland Hessen: Dort wurden die Schulen Mitte der 2000er Jahre von Seiten der Schulverwaltung *verpflichtet*, ihre Leseförderaktivitäten zu steigern, wozu auch innovative Förderverfahren kennengelernt werden sollten. Die Zielsetzung schulischer Entwicklungsprozesse wurde hierbei von der Schulverwaltung vorgegeben: Alle Schulämter des Bundeslandes – das sind die regional agierenden Verwaltungseinheiten des Kultusministeriums – verpflichteten sich in der „Königsteiner Erklärung“ 2005 auf das sog. „Strategische Ziel 2“ (Görisch, Holstein & Jesch, 2006: 3), das die Schulentwicklung zu Leseförderung betrifft. Es sieht vor, die in der PISA-E-Studie definierte Risikogruppe schwacher Leser/-innen (Hessen: 27 %) um ein Drittel zu verringern, indem die Lesekompetenz von Schüler/-innen der Sekundarstufe I bis zum Ende des Schuljahres 2007/2008 massgeblich gesteigert würde (vgl. ebd.). Der Erwartungshorizont für Veränderungen der schulischen Ausbildung von Lesefähigkeiten wurde mit dieser Vereinbarung von Seiten der Schuladministration benannt. Was Schulen in Bezug auf die Lesekompetenzsteigerung ihrer Schüler/-innen zu leisten haben, war bestimmt, ein *Standard* gesetzt (vgl. o.). Legitimiert wurde dieser unter Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse der jüngsten Zeit; man versuchte sich in sog. evidenzbasierter Schulentwicklungspolitik (vgl. Altrichter & Maag Merki 2016: 21).

Die Umsetzung des Strategischen Ziels lag in der Verantwortung der Schulämter des Bundeslandes. Sie verpflichteten sich gegenüber dem Kultusministerium, ihren Schulen Beratung und Fortbildung zu ermöglichen, und verlangten im Gegenzug von den Schulen, Schulentwicklungsleistungen zu erbringen – die in sog. „Leistungsvereinbarungen“ (Görisch et al., 2006: 11) festgelegt wurden. In etlichen Schulämtern sahen diese Vereinbarungen beispielsweise vor, bis zu einem festgelegten Termin eine/-n Leseförderkoordinator/-in zu bestimmen sowie ein schulisches Leseförderkonzept vorzulegen (vgl. Görisch et al., 2006: 8-17). Die Auswirkung des Strategischen Ziels auf die Arbeit an den Schulen wurde wiederum evaluiert: Die Prozessgestaltung innerhalb der Schulämter und Schulen wurde durch externe Evaluatoren in den Blick genommen; zusätzlich wurde die Leseleistung von knapp 2700 Neuntklässler/-innen im April 2009 mit dem Hessischen Leseverständnistest 9 getestet (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung 2010) und mit den Ergebnissen der PISA-Studie 2000 verglichen.<sup>1</sup> Eine Erfolgs- bzw. Wirkungskontrolle der angezielten Schulentwicklung – bis hin zu deren Auswirkung auf die Leseleistungen von Schüler/-innen – wurde folglich vorgenommen.

Die Entscheidung, wie sie dem Ziel entsprechen möchten, und somit auch, wie sie ihre Leseförderung (weiter-)entwickeln, war allerdings den Schulen überlassen; *Autonomie* wurde den Schulen innerhalb des (m. E. nicht allzu weiten) Korsetts der Leistungsvereinbarungen also gewährt. Auch Unterstützung wurde ihnen zuteil: Die Schulämter stellten Fortbildungsressourcen zur Verfügung; die diesbezüglichen Angebote erscheinen vielfältig und variieren von Schulamt zu Schulamt (vgl. Görisch et al., 2006: 18f.). Im Ganzen war den unterschiedlichen Fortbildungsangeboten gemein, dass sie der Verbreitung lesedidaktischer Innovationen dienen sollten. Als Unterstützung der Arbeit in den Schulämtern wurde vom Land eine „Qualifizierungsmassnahme Lese- und Sprachförderung“ (ebd.: 22-30) angeboten, die sich – inhaltlich u. a. an das in den Vereinigten Staaten entwickelte Leseförderprogramm „Lesen macht schlau“ (Schoenbach, Greanleaf, Cziko & Hurwitz, 2006) angelehnt – an Multiplikator/-innen aus den einzelnen Schulämtern richtete.<sup>2</sup>

Von den zentral fortgebildeten Multiplikatoren über die Lehrkräfte, die innerhalb der Schulämter bei ihnen Fortbildungen besuchten, bis hin zu Lehrer/-innen, die sich an den einzelnen Schulen z. B. mithilfe von (Fach-)Medien oder über Kolleg/-innen zu Leseförderung bildeten: All diese (hessischen) Lehrkräfte waren damit konfrontiert, das neue Wissen ‚irgendwie‘ auch einsetzen zu müssen; Wissensangebote zu Leseförderung und Aspekte Neuer Steuerung im Schulwesen trafen zeitgleich auf die Lehrerschaft.

---

<sup>1</sup> Die Ergebnisse des Leseverständnistests wurden übrigens durch die Hessische Schulverwaltung positiv interpretiert: Der Anteil der NichtleserInnen und schwachen LeserInnen (unterhalb / auf Kompetenzstufe I) liege demnach bei 19 %; die Hälfte der Schüler/-innen verfüge über eine durchschnittliche Lesekompetenz (Kompetenzstufen II und III), ein knappes Drittel der hessischen Schüler/-innen (31%) habe sich zu guten bis sehr guten LeserInnen entwickelt (Kompetenzstufen IV und V). Bezüglich des ausgegebenen Strategischen Ziels allerdings wird konstatiert: „Die Gruppe der sogenannten Risikoschüler ist noch immer zu gross.“ (Schmidt-Rösser, 2010)

<sup>2</sup> Die Weiterbildung widmete sich massgeblich den Themen Lesediagnostik (standardisierte sowie informelle Verfahren) und Lesestrategieermittlung, dem Lesen in verschiedenen Fachunterrichten sowie der Fortbildungsdidaktik; Leseanimationsverfahren spielten hingegen eine untergeordnete Rolle (vgl. Scherf, 2013: 72-74). Inputphasen dominierten die Veranstaltung, Erprobungs- und Reflexionsphasen fanden jedoch auch statt (vgl. Görisch/Holstein, 2006: 6).

Im Zuge meiner Studie „Leseförderung aus Lehrersicht“ (Scherf, 2013), die zum Ziel hatte zu klären, „welches Wissen Lehrende zu Leseförderung haben, welches Wissen mit ihrem Leseförderhandeln einhergeht und [...] wie sich dieses Wissen im Kontext innovativer fachdidaktischer Wissensangebote verändert“ (ebd.: 12), wurde diesem Umstand zwangsläufig Beachtung zuteil (vgl. ebd.: 72-74). Betrachtet man, wie Lehrende Wissen zu Leseförderung erwerben und welche Auswirkungen dies auf folgende (Unterrichts-)Handlungen hat, gilt es schliesslich, auch die Bedingungen des Wissenserwerbs zu beachten – eine zentrale Rahmung hierfür stellte für die hessischen Lehrer/-innen, die das Sample bildeten, der skizzierte Auftrag zur Schulentwicklung dar. Im vorliegenden Beitrag wird der Blick nun im Speziellen darauf gerichtet, inwiefern sich der Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten durch die Informant/-innen (vgl. Scherf, 2015) innerhalb der Logik Neuer Steuerung vollzieht (vgl. hierzu z. B. Terhart, 2013a: 75-78): Wie beeinflussen Aspekte der Neuen Steuerung im Schulwesen die Schulentwicklung zu Leseförderung, v. a. die hiermit verbundene Rezeption und Verwendung lesedidaktischer Wissensangebote? Widmet man sich dieser Frage, sollten sich ggf. typische (im Sinne von: voneinander abgrenzbare) Verwendungsweisen von Wissensangeboten nachzeichnen lassen, deren jeweiligen Professionalisierungspotenziale zu bestimmen wären – woraus sich Implikationen für zukünftige Wissensvermittlungen ergeben können.

Im Folgenden werde ich zunächst die Entstehungshintergründe der hier präsentierten Erkenntnisse skizzieren. Einerseits sind dies das Erkenntnisinteresse, die forschungsparadigmatische Einordnung sowie die Studienanlage der Studie „Leseförderung aus Lehrersicht“ (Scherf, 2013). Auf deren Daten wird schließlich auch für den vorliegenden Beitrag zurückgegriffen (Kap. 2). Andererseits sind es bereits vorliegende Erkenntnisse dazu, wie sich Schulentwicklung in Zeiten Neuer Steuerung gestaltet und wie diese auf das professionelle Selbst sowie das Handeln von Lehrer/-innen Einfluss nimmt (Kap. 3). Jene stellen gewissermaßen den Ausgangspunkt der für diesen Beitrag vorgenommenen Datenbetrachtungen dar und dienen gleichsam als ‚sensibilisierende Konzepte‘ (vgl. Strauss & Corbin, 1996: 31-42), um den Einfluss jener Rahmung auf die Wissensnutzung auszumachen. Präsentiert wird daraufhin eine Fallskizze, an der deutlich wird, wie Aspekte neuer Steuerung von Lehrenden einer Schule wahrgenommen werden und in den Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten hineinspielen (Kap. 4). Sie endet im Ausblick auf einen Fall, der im (teilweise maximalen) Kontrast zum ausgeführten steht. Zum Ende des Beitrags wird benannt, welche Folgerungen sich aus den Fallbetrachtungen für lesedidaktische Aus- und Weiterbildungsvorhaben ergeben (Kap. 5).<sup>3</sup>

## 2. Leseförderung aus Lehrersicht – Erkenntnisinteresse, Studienanlage und -verlauf der Studie

### 2.1 Erkenntnisinteresse

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern die Rahmenbedingung Neue Steuerung im Schulwesen den Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten von hessischen Lehrkräften geprägt hat. Das Interesse, dieser Frage nachzugehen, entstand in Folge meiner Dissertationsstudie „Leseförderung aus Lehrersicht“ (Scherf, 2013). Diese hatte den Anspruch, sowohl individuell als auch sozial geteilt vorliegende Wissensbestände von Lehrer/-innen zu Leseförderung zu explorieren. Sie folgte dafür einer rekonstruktiven Forschungslogik und hatte zum Ziel, die Perspektive der Erforschten sowohl zu beschreiben als auch zu verstehen (vgl. ebd.: 12). Da die Lesedidaktik seit Jahrzehnten (mutmaßlich) das innovationsreichste Gebiet deutschdidaktischer Wissensproduktion darstellt (vgl. Wrobel, 2008: 37-55; Scherf, 2013: 85-105), war bereits für diese Studie von besonderem Interesse, wie sich Lehrerwissen zu Leseförderung im Kontext von

---

<sup>3</sup> Eine Besonderheit dieses Beitrags ist, dass Umgangsweisen mit lesedidaktischen Wissensangeboten sein Gegenstand sind, ohne dass die von den Informant/-innen rezipierten Wissensangebote in ihrer medialen Gestalt, ihren Inhalten, ihrem Umfang sowie ihrer didaktische Ausrichtung eigens umfangreich beschrieben werden. Betrachtet man aktuelle Forschungen zur Wirksamkeit von Fortbildungen – und damit auch zum Umgang mit Fortbildungsinhalten –, wären dies allerdings Faktoren, die diesbezüglich zu beachten wären (vgl. z. B. Lipowsky, 2014). Dass hierauf nur im Rahmen der Fallskizzen und wenig umfangreich eingegangen wird, hat zwei Gründe. Zum einen geht es mir darum aufzuzeigen, inwiefern eine bestimmte *Kontextbedingung* die Umgangsweise mit Wissensangeboten (und damit ggf. auch den Weiterbildungserfolg, vgl. ebd.: 514) der einzelnen Lehrenden beeinflussen. Ihre Beschreibung steht daher im Fokus. Zum anderen sind die lesedidaktischen Wissensquellen der Informant/-innen genauso vielfältig wie die jeweiligen Lernformate – diese hier darzustellen, würde den Rahmen sprengen.

Innovationsansprüchen verändert: Wie werden lesedidaktische Wissensangebote von den Lehrer/-innen wahrgenommen? Und welche Verwendung finden sie unter welchen Bedingungen? (Vgl. hierzu auch Scherf, im Druck) Genannten Fragestellungen nachzugehen, stellt einen Beitrag zur lesedidaktisch orientierten Implementationsforschung dar.<sup>4</sup> Der vorliegende Beitrag widmet sich den Erkenntnissen, die im Zuge der Bearbeitung dieser Forschungsfragen mit Fokus auf den Erwerbskontext Neue Steuerung generiert wurden.

## 2.2 Studienanlage und -verlauf

Meiner Studie „Leseförderung aus Lehrersicht“ legte ich einen weiten Wissensbegriff zugrunde. So nahm ich an, dass Lehrwissen zu Leseförderung sowohl wertende als auch implizite Anteile aufweist, die – obschon nur teilweise bewusst und verbalisierbar – gleichermassen handlungsrelevant sind (vgl. hierzu zusammenfassend: z. B. Combe/Kolbe, 2008). Zum Wissen von AkteurInnen zählen folglich z. B. Fachkenntnisse genauso wie Wissensanteile, die landläufig mit Einstellungen (zu etwas) bezeichnet werden (vgl. Scherf, 2013: 42). Das, was als Lehrwissen gelten bzw. erhoben werden sollte, modellierte ich hierbei zwischen kognitionspsychologischen und wissenssoziologischen Annahmen (zu dieser grundsätzlichen Unterscheidung vgl. z. B. Schmelz, 2009: 37): Dass das Leseförderhandeln von Lehrer/-innen innerhalb eines (Teil-)Kollegiums auf sozial geteilt vorliegenden und auf individuellen Wissensbeständen fusst, war eine Vorannahme, die den gesamten Erkenntnisprozess prägte (vgl. Scherf, 2013: 41f.). Ihren forschungspraktischen Niederschlag fanden die Annahmen zum ‚Sitz‘ (im Individuum/in der Gruppe), zur formalen Gestalt sowie möglichen Inhalten des Wissens in methodischen Entscheidungen: Schliesslich war sicherzustellen, dass die zur Erhebung genutzten Instrumente und Auswertungsverfahren sich auch dazu eignen, solcherart modelliertes Wissen abzubilden (vgl. Friebertshäuser, Richter & Boller 2010; Scherf, 2016a).<sup>5</sup>

Im genannten Horizont erwies sich die Studie als in der Lage aufzuzeigen, dass das Wissen, das Lehrer/-innen zum Thema Leseförderung aufweisen, eine komplexe „Legierung“ (Kunze, 2004: 31) impliziter und expliziter Wissensbestände darstellt, welche gleichermassen aus formellen wie informellen individuellen oder gemeinschaftlichen Lernprozessen resultieren.

Den Forschungsfragen ging ich in einer qualitativen Studie mit Teilkollegien von fünf hessischen Gesamtschulen<sup>6</sup> nach (n=21), welche Implementationsaufgaben zu Leseförderung zu leisten hatten – welcher Art, wurde bereits skizziert (vgl. Abschnitt 1). Durch die dokumentarische Analyse von narrativen Interview- und Gruppendiskussionsdaten<sup>7</sup> extrahierte ich *Vorstellungen* und *Orientierungen* (Wieser, 2008) zu Leseförderung im Kontext fachdidaktischer Innovation, wobei ich den Begriff der *Vorstellungen* für – bezogen auf die in Realgruppen beforschten Lehrer/-innen – individuell vorliegende Wissensbestände, den Begriff der *Orientierungen* für innerhalb der Gruppe(n) geteilt vorliegende Wissensbestände verwendete (vgl. Scherf, 2013: 62-66).<sup>8</sup>

Dass ich qualitativ-empirisch und somit (hypo-)thesengenerierend vorgeh, gründet sowohl im Forschungsumfeld als auch im Forschungsinteresse: Wie Vorstellungen und Orientierungen zu Leseförderung beschaffen sind, war weitgehend unerforscht, weshalb ich mich dem Forschungsgegenstand explorativ zu nähern hatte (vgl. Flick, von Kardoff & Steinke, 2005, 17). Da ich darüber hinaus begründet davon ausgehen konnte, dass didaktische und methodische Entscheidungen, die den Leseförderunterricht betreffen, auf Wissensbestände sehr unterschiedlicher Ausprägung und Genese rekurren (vgl. Scherf, 2013: 43-46), waren diese in grösstmöglicher Breite abzubilden. Den Informant/-innen musste ich folglich die Gelegenheit ge-

---

<sup>4</sup> Für eine Disziplin, die ihren Konzepten gemeinhin schulische Nutzbarkeit unterstellt, sollte es m. E. ein Grundanliegen darstellen zu erforschen, was mit ihren Konzepten im Falle der schulischen Nutzung passiert (vgl. auch Philipp & Souvignier, im Druck).

<sup>5</sup> Auch das hier vorzustellende Wissensprodukt ist demgemäss an seinen Entstehungsweg rückzubinden und bezüglich seines Geltungscharakters einzuordnen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014: 1-10; Scherf, 2013: 411f.).

<sup>6</sup> Die Schulform Gesamtschule besteht in Hessen neben Haupt- und Realschulen (z. T. verbunden) sowie Gymnasien als vierte weiterführende Regelschulart. Zur Auswahl des Objektbereichs und zur Samplebildung vgl. Scherf, 2013: 60-62.

<sup>7</sup> Zu den methodologischen Grundsätzen und dem methodischen Vorgehen bei Datenerhebung und -auswertung vgl. Scherf, 2013: 43-79; Scherf, 2016a).

<sup>8</sup> Zur Ausdifferenzierung bzw. Rückbindung der Begriffe an wissenssoziologische Modellierungen von Wissen und dessen Erwerb vgl. Scherf 2013, 62-67.



ben, umfassend und eigenständig ihre Wissensbestände darzulegen. Die Auswertung der Daten in dokumentarischer Analysehaltung (hierzu z.B. Bohnsack, 2003) sollte darüber hinaus sicherstellen, dass explizite, den InformantInnen bewusste, genauso wie implizite, den Informanten also gar nicht bewusste Wissensbestände erfasst werden können. Für den vorliegenden Beitrag mit seinem spezifischen Anliegen interpretierte ich die Daten von zwei Informantengruppen (n=7, interpretierte Daten: sieben Interviews sowie die Gruppendiskussionen der Teilkollegien ‚AES‘ und ‚CMS‘) teilweise erneut (zu diesem Vorgehen vgl. Scherf, 2013: 77-79).

Der – mit der Erwerbsbedingung Neue Steuerung verwobene – Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten eines Teilkollegiums wird im Folgenden skizziert. Anschliessend wird ein Ausblick auf einen Fall vorgenommen, in dem sich die Wissensverwendung gegensätzlich zeigt. Ausgangspunkt dieser Fallbetrachtungen stellten jeweils Erkenntnisse dar, die zum Umgang mit Elementen Neuer Steuerung durch Lehrende bereits vorliegen (s. Abschnitt 3).

### **3. Schul- und Professionalitätsentwicklung in Zeiten ‚Neuer Steuerung‘**

„Seit Anfang der 1990er Jahre erleben die deutschsprachigen Schulsysteme eine neue Reformphase“, konstatieren Altrichter und Maag Merki (2016: 1). Leitende Vorstellung des auch heute noch virulenten Reformeifers ist die Umstellung der Bildungssystems auf das sog. kompetenzorientierte Unterrichten. Unter „Kompetenzorientierung“ wird dabei – einem „Zauberwort“ gleich, wie Reinmann (2014: 1) bemerkt – das Ansinnen gefasst, Bildungsinstitutionen darauf zu verpflichten, Schüler/-innen statt zu bestimmtem Inhaltswissen zu lebensdienlichen Kompetenzen zu verhelfen. Mit jener Entwicklung gehen im deutschsprachigen Bildungsraum Bestrebungen einher, trotz traditionell föderalistischen Bildungsstrukturen national gültige Bildungsziele auszugeben und die Bildungsarbeit inner- und überstaatlich zu vereinheitlichen.

Man einigte sich in Deutschland folglich auf die Einführung nationaler Bildungsstandards, die „festschreiben, welche fachlich-sachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen Schüler und Schülerinnen zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben sollen“ (von Brand 2015, 23); Ähnliches geschah in Österreich, und sogar in der Schweiz mit ihren „stark föderalistischen“ (Maag Merki & Altrichter, 2016: 480) Strukturen existieren weit fortgeschrittene Bestrebungen, die Bildungsarbeit der Kantone zu koordinieren und an überkantonal geltenden, kompetenzorientierten Plänen zu orientieren (vgl. z. B. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014). Die Ausrichtung des Unterrichts an neuen Curricula verlangt nun Unterrichtsentwicklung, die sinnvollerweise mit Schulentwicklung einhergeht (vgl. hierzu z. B. Rolff, 2014: 204). Z. B. gilt es, schulische Unterrichtsabsprachen den neuen Zieldimensionen anzupassen und die Förderung bestimmter Kompetenzen Fächern und Jahrgängen zuzuordnen.

Jenseits der Ausrichtung an Standards sind die Schulen gezwungen, sich an geänderte Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen anzupassen, gewissermassen also auf ‚Kundenwünsche‘ zu reagieren. So steigt z. B. die Nachfrage nach Ganztagschulen bzw. nach mehr Ganztagschulen beständig; und der wachsende Anspruch an Schule, auch Betreuungseinrichtung zu sein, führt zu Veränderungen der Organisation. Da „mehr schulische Zeit“ es erlaubt, aber auch erfordert, „neue Wege zu gehen“ (Küch & Schmitt, 2016: 2), wandeln sich schulische Angebote genauso wie schulische Strukturen, Kooperationen mit auserschulischen Partnern werden ebenso nötig wie Veränderungen bei der Rhythmisierung des Schultags (vgl. ebd.). Beiden hier erwähnten Entwicklungstendenzen ist gemein, dass sie innerhalb der schulpolitischen Rahmung Neuer Steuerung stattfinden und folglich mit gewissem einzelschulischem Gestaltungsspielraum, aber auch externer Kontrolle der Zielverwirklichung einhergehen (z. B. durch Schulinspektionen; vgl. Altrichter & Maag Merki, 2016: 21).

Der Anforderung, die schulische (Unterrichts-)Arbeit zu verändern, wird freilich von Akteursseite (z. B. Schulleiter/-innen, Lehrende) nicht einfach so entsprochen. Schliesslich erkennt gemeinhin zwar ein grosser Teil der Lehrerschaft den Entwicklungsbedarf des Schulsystems an – bezüglich der eigenen Entwicklungsbereitschaft zeige man jedoch nicht selten Reserviertheit (vgl. Terhart, 2013a: 76); die Reaktionen auf Schulentwicklungsmassnahmen schwankten demgemäss „zwischen Ignoranz, Ablehnung und Angst, zwischen [...] Pragmatismus, eklektizistischer Nutzung der neuen Angebote zu individuellen Karrierezielen und tatsächlichem Engagement aufgrund innerer Überzeugung“ (ebd.: 77).

Wie reagiert die Lehrerschaft nun auf die verschiedenen Elemente Neuer Steuerung, über die Schulentwicklungsansprüche an sie herangetragen werden? Die empirische Forschung mache deutlich, so Terhart, dass kaum „von einer reibungslosen Einführung (...), sondern allenfalls von einer gewissen Öffnung“ (ebd.) für Steuerungselemente wie z. B. Standards oder Lernstandserhebungen auszugehen ist und dass es unterschiedliche, jedoch typische Haltungen gebe, die Lehrpersonen angesichts des genannten Entwicklungsdrucks einnähmen. Im Verweis auf eine Studie von Moore et al. (2002) benennt Terhart *Widerstand*, *Willfährigkeit* und *Pragmatismus* als typische Haltungen, wobei die pragmatische in eine aktive sowie eine reaktive unterteilt wird. Vertreter/-innen erstgenannter pragmatischer Haltung fassten sich „selbst als Träger der Reform“ auf, während zweite sich vielmehr „zur Anpassung an die neuen Zeiten gezwungen“ fühlten (Terhart, 2013a: 76). Erste betonten demgemäss deren Effektivität, während zweite sich in der Umsetzung eher unwohl fühlten. Überwiegend – so folgere ich aus Terharts Zusammenschau – werden administrative Forderungen, Schule und Unterricht zu entwickeln und damit verbunden auch Elemente Neuer Steuerung von Lehrerseite weniger als Anreiz denn als Druckmittel wahrgenommen; sie werden von den Akteuren als die eigentliche Arbeit erschwerend, (in ihrem Ausmass) überfordernd sowie deprofessionalisierend aufgefasst (vgl. ebd.: 79f.). Auch angesichts der ohnehin stattfindenden Veränderungen ihres Arbeitsalltages tut sich der grössere Teil der Lehrerschaft offenbar schwer damit, die in Abhängigkeit vom PISA-Schock sowieso „ohne allzu genauen Blick auf die Wirklichkeiten des Schulalltags sowie die (...) Umsetzungsmöglichkeiten der Lehrerschaft“ (ebd.: 79) konzipierten Entwicklungsimpulse aufzugreifen. Die Reformen reichten somit bestenfalls an die Leitungsebene der Schule heran, die sich an den Normen der Schulverwaltung ausrichtete, so Kuhlee und Wagner (2011) – die eigentlichen Unterrichtsprozesse tangierten sie jedoch nicht.

Wie nun im Umfeld von geforderter, output-kontrollierter Schulentwicklung hessische Lehrer/-innen Wissensangeboten zu Leseförderung begegnen, soll im Folgenden exemplarisch anhand einer Fallskizze deutlich gemacht werden.

#### **4. Vom Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten in Zeiten Neuer Steuerung**

Folgend werden zunächst anhand einiger Sequenzen des Gesprächs, das die Informant/-innen der Albert-Einstein-Schule zum Thema Leseförderung führten, deren Bewertung von und deren Umgehensweisen mit Elementen Neuer Steuerung extrapoliert. Bezugnehmend vornehmlich auf narrative Interviewdaten wird danach der Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten durch die Informant/-innen dargelegt. Abschliessend wird auf den Fall Christian-Morgenstern-Schule geblickt, der im Kontrast zum bis dahin ausgeführten gesehen werden kann.

##### **4.1 Wahrnehmung von Elementen Neuer Steuerung durch Lehrende der Albert-Einstein-Schule: „... da mache ich DICHT“**

Dass die Lehrer/-innen der Albert-Einstein-Schule (AES) ihre Leseförderaktivitäten – auch: den Erwerb von Wissen zu Leseförderung – mit Elementen Neuer Steuerung in Verbindung bringen, wird am ehesten in der Gruppendiskussion deutlich. In jenem Gespräch, in dem die Teilnehmer/-innen innerhalb des vom Forscher gesetzten Rahmenthemas ‚Leseförderung an der AES‘ die Gesprächsinhalte selbst bestimmten, wurden diese schlichtweg umfangreich thematisiert.

Am Gruppengespräch nahmen neben dem Interviewer drei Lehrende teil: Herr Timm, Frau Nacher und Frau Aisel.<sup>9</sup> Alle sind ausgebildete Haupt- und Realschullehrkräfte für das Fach Deutsch, alle haben darüber hinaus eine bestimmte Funktion, die sie zu bevorzugten Informant/-innen zum Thema Leseförderung macht.<sup>10</sup> Herr Timm wurde von der Schulleitung als Leseförderkoordinator der Schule bestimmt, Frau Aisel ist Fachvorsitzende des Faches Deutsch (d. h., sie organisiert Fachtreffen und ist für die Kommunikation zwischen Schulleitung und Fachkollegium verantwortlich), Frau Nacher wirkt als Fortbildnerin für Leseförderung im

<sup>9</sup> Die Namen der Informant/-innen wurden anonymisiert, ebenso die Namen ihrer Einsatzschulen. Zum Beleg von Zitaten und im Verweis auf Äusserungen werden sie gemeinhin gekürzt angegeben, wobei die Kürzel aus den ersten beiden Buchstaben des Namens sowie einem geschlechtskennzeichnenden dritten Buchstaben bestehen (-w für weiblich, -m für männlich). Die untersuchten Gruppendiskurse wurden jeweils mit dem spezifischen Schulkürzel benannt (z. B. ‚AES‘).

<sup>10</sup> Zwei weitere Informantinnen, mit denen Interviews geführt wurden, waren bei der Gruppendiskussion verhindert (vgl. Scherf, 2013: 134f.).

Schulamtsbezirk. In dieser Funktion bietet sie zum Untersuchungszeitpunkt gemeinsam mit Kolleginnen schulübergreifende Fortbildungen zu einigen Leseförderverfahren an, im Rahmen von Fachsitzungen stellte sie diese auch an ihrer Einsatzschule vor (vgl. AES, 732ff.<sup>11</sup>). Alle Informant/-innen hatten im Vorfeld der Datenaufnahme Kontakt zu lesedidaktischen Wissensangeboten: Frau Nacher, indem sie die Weiterbildung zur Multiplikatorin für Leseförderung belegte, Herr Timm, indem er in seiner Funktion als Leseförderbeauftragter an drei Fortbildungen innerhalb des Schulamts teilnahm, Frau Aisel, indem sie sich im Selbststudium zu einigen Förderverfahren Wissen aneignete sowie in Fachsitzungen von Frau Nacher informieren liess (vgl. Scherf, 2013: 69). Alle unterrichten darüber hinaus in der Sekundarstufe I, in der lesefördernde Lehrerhandlungen zu erwarten sind (vgl. hierzu z. B. Rosebrock & Nix, 2014: 7-12), nicht zuletzt blicken alle auf etliche Dienstjahre zurück – sie sind also erfahrene Leselehrer/-innen (vgl. Scherf, 2013: 69).

Zu Beginn der Diskussion stellt sich die Gruppe der Lehrer/-innen gegenüber dem Interviewer vor. Sodann werden sie vom Interviewer gebeten, ihre Sicht auf die Albert-Einstein-Schule darzulegen. Als besonders kennzeichnend für ihre Schule – und somit relevant für ihre Arbeit – machen sie gemeinschaftlich das problematische Klientel, das an der AES beschult würde, aus. Nahezu ausschliesslich handle es sich um Kinder, die kein „Gymnasialniveau“ (AES, Z. 144) aufwiesen, die (Leistungs-)„Spitze“ der Schülerschaft sei bei ihnen „abgesägt“ (AES, Z. 139). Zwar werde in der öffentlichen Diskussion das Prinzip der Gesamtschule „in den Himmel gehoben“ (AES, Z. 127). Man schicke seine Kinder aber, wenn irgend möglich, auf das Gymnasium. Das Fehlen leistungsfähiger Schüler/-innen wird nun kollektiv als zentrales Problem der Unterrichtsarbeit aufgefasst, wobei jene *Orientierung* den Charakter einer zweckrationalen Entschuldigung für möglicherweise erfolgloses Arbeiten besitzt: Erfolgreiches Belehren solcher SchülerInnen erscheint schliesslich kaum möglich.

Vor dem Hintergrund jener Rahmung wird nun das eigentliche Diskussionsthema – Leseförderung an der AES – ausgebreitet. Im Sinne eines Schutzschildes – so meine Interpretation (vgl. Scherf, 2013: 143) – führen die InformantInnen zunächst zahlreiche Leseförderaktivitäten auf, die allesamt nicht näher ausgeführt werden. Schon im ersten Sprechen über Leseförderung dokumentiert sich eine zunächst unspezifisch erscheinende Abwehr, sich auf das Thema inhaltlich, im Sinne von Lehrerhandlungen, deren Sinn und Begründung also, einzulassen. Die genannten Handlungen – Lesewettbewerbe, Lieblingsbücher vorstellen, Gedichtvorträge u. a. – wirken darüber hinaus aus fachdidaktischer Perspektive in Bezug auf gegenwärtig verhandelte fachdidaktische Konstrukte von Leseförderung etwas wahllos.

Folgend wird zum Thema des Gesprächs, inwiefern man den Nutzen von Leseförderaktivitäten bemessen könne:

|      |     |  |
|------|-----|--|
| 213. | Aiw | Nur, (.) es lässt sich halt, es ist halt schwierig zu beurteilen,]         |
| 214. | Tim | [Ja.]  |
| 215. | Aiw | [äh, nutzt das alles   |
| 216. |     | was, was wir hier machen]  |
| 217. | Tim | [Ja, das ist die Frage. Das frage ich mich auch]                           |
| 218. | Aiw | [Was kommt am Ende,  |
| 219. |     | wie, wieviel]  |
| 220. | Tim | [Was kommt bei raus]   |
| 221. | Aiw | [Nutzen tut es mit Sicherheit,]  |
| 222. | Tim | [Richtig.]   |
| 223. | Aiw | [aber wie viel, wie viel Prozent,  |
| 224. |     | was verbessert das.]   |
| 225. | Tim | [Mh.]  |
| 226. | Aiw | [Äh, wenn aber nur in der Schule gelesen wird und zu Hause gar             |
| 227. |     | nichts geschieht.]   |
| 228. | Tim | [Das ist richtig. Sehe ich auch so.]                                       |
| 229. | Aiw | [Können wir dann überhaupt irgendwas bewegen. Also, das sind               |
| 230. |     | so viele Faktoren, die da eine Rolle spielen. Das kann man überhaupt nicht |
| 231. |     | zusammenbringen und hinterher irgendwie in Prozentzahlen ausdrücken.       |
| 232. | I   | Mh.  |

#### Gruppendiskussion AES

<sup>11</sup> Die Zahlen benennen die Zeilen des Gesprächstranskripts, auf die sich die Aussage bezieht. (Umfangreiche Transkriptauszüge finden sich in Scherf, 2013.)



In jener Diskurssequenz scheinen nun m. E. etliche Orientierungen der Informant/-innen auf, die auch auf die Wahrnehmung von Elementen Neuer Steuerung verweisen. So ist z. B. die Frage nach dem Nutzen der Aktivitäten für die Informant/-innen eine offene und zugleich eine beantwortete: Man hält die eigene (Leseförder-)Arbeit zwar für prinzipiell nützlich, gleichzeitig aber auch den Nutzen für nicht quantifizierbar und zweifelt ihn vor allem vor dem Hintergrund des häuslichen Umfeldes der Schüler/-innen an. Dass eine Messung des Erfolgs von Leseförderaktivitäten bzw. auch des eigenen Anteils daran entsprechend nicht möglich ist, liegt auf der Hand. Eine weitere Orientierung wird deutlich, wenn von der häuslichen Nichtunterstützung von Leseförderaktivitäten ausgegangen wird (vgl. AES, Z. 226f.): Dass man als Lehrer/-in irgendetwas bewegen könne, sofern häusliche Unterstützung fehle, erscheint als äusserst fraglich.<sup>12</sup>

Die von den Informant/-innen bemühten „Prozentzahlen“ (AES, Z. 231) geben einen Ausblick auf ein Gesprächsthema, das später diskursbestimmend wird: Den „Druck“ (AES, Z. 761), das Lesen für die Schulverwaltung nachweisbar zu fördern. Dieser Druck – da sind sich die Informant/-innen einig – wird als ungehörig bewertet (vgl. Scherf, 2013: 147-153), und er wird an Elementen Neuer Steuerung festgemacht. Zunächst am ausgegebenen strategischen Ziel, dem man zwangsweise zu entsprechen habe, das man aber für unangemessen – da unerreichbar – erachtet, weil die Schüler/-innen, deren Beschulungsfähigkeiten und Elternunterstützung hierfür nicht ausreichen (vgl. o.). „Können wir einfach nicht. Schaffen wir einfach nicht.“ (AES, Z. 1072), so die einhellige Meinung der Informant/-innen. Daneben wird aber auch die Forderung des Schulamtes, die Leseleistung ihrer Schüler/-innen zu testen und die Ergebnisse dem Amt zu melden, als (bedrückende) Gängelung wahrgenommen (vgl. hierzu Scherf, 2013: 164).

Der Umgang mit dem strategischen Ziel ist entsprechend, in Deckung zu gehen:

|      |     |   |
|------|-----|---|
| 752. | Aiw | (...) wir haben uns   |
| 753. |     | bemüht, wir bemühen uns weiter und man soll uns einfach mit diesen Strategischen    |
| 754. |     | Zielen, wo ich immer meine,]  |
| 755. | Tim | [Das Wort]  |
| 756. | Aiw | [ich wäre im Krieg, ja.]  |
| 757. | Tim | [Ja. ((lacht))  |
| 758. | Aiw | Äh, und gehe schon in Deckung (.). Die sollen uns einfach nur unsere Arbeit tun     |
| 759. |     | lassen.   |
| 760. | I   | Mh.   |
| 761. | Aiw | Uns fällt schon was ein. Je m-, also bei mir ist das so, je mehr Druck]             |
| 762. | Tim | [natürlich]   |
| 763. | Aiw | [mir einer  |
| 764. |     | macht, da will mir nichts Kreatives einfallen.]                                     |
| 765. | Tim | [Mh, ich gebe dir da so recht, ja]  |
| 766. | Aiw | [Ansonsten fällt mir immer was ein.   |
| 767. |     | Aber da mache ich DICHT. Und dann will ich das auch nicht mehr. Und wenn ich        |
| 768. |     | allein wieder dieses Strategische Ziel da vorgelegt kriege, die Veränderung von der |
| 769. |     | Frau Ha...,]  |
| 770. | Naw | [Ja, ja.]   |
| 771. | Aiw | [das liegt in meinem Körbchen Deutsch-Fachbereich. Das kann dort                    |
| 772. |     | verschimmeln.]  |

#### Gruppendiskussion AES

Die Teilnehmer/-innen der Gruppendiskussion fassen hier bildsprachlich eingängig, wie man die Steuerung durch das strategische Ziel wahrnimmt und wie man damit umzugehen gedenkt – forschenseitig muss m. E. kaum kommentiert werden, wozu es führt, wenn Lehrende sich durch ‚Wegducken‘ einer Innovationsanforderung entziehen.

Die Herleitung weiterer Orientierungen zum Strategischen Ziel sowie den Mitteln seiner Durchsetzung und Wirkungskontrolle kann – dem Textformat Aufsatz geschuldet – hier nicht umfänglich dargelegt werden (vgl. hierzu aber Scherf, 2013: 163f.). Die Orientierungen selbst möchte ich zusammenfassend skizzieren: Das Ziel wird ausschliesslich als „Oktroy“ (Altrichter, 2000: 152) erlebt, gegen den man „in Deckung“ (AES, Z. 758) geht und den aus ihm resultierenden Handlungszwang abweist. Gegenüber der Schulverwaltung

<sup>12</sup> Dass darüber hinaus Leseförderung allein auf Lehrerschultern abgeladen werde und man gleichsam ‚gegen den Rest der Welt‘ das Lesen fördere – diese Sichtweise der Lehreraufgabe ‚Leseförderung‘ kristallisiert sich heraus; sie wird später erneut aufgegriffen.

verhält man sich andererseits gewissermassen auch *abnickend*; man erfüllt deren Forderungen nämlich scheinbar und pro forma, statt in offenen Widerspruch zu treten. Die Lehrenden schreiben entsprechend Leseförderaktivitäten, die gar nicht stattfinden, wie gefordert ins Schulprogramm (AES, Z. 404), nehmen an verordneten Lesetests teil („weil das Schulumt will ja dann immer irgendwas haben“ [Naw, Z. 363f]) und verfassen die vom Schulumt geforderten Berichte (vgl. AES, Z. 436). Man reagiert folglich mit einer „Scheinanpassung“ (Terhart, 2013b: 62). Dass die Umsetzung des Strategischen Ziels über eine Testung und damit durch Messung erhoben werden soll, wird freilich dennoch abgelehnt: einerseits als weltfremder Gedanke, da man die Wirkung des Förderhandelns kaum bemessen könne (s. o.), andererseits als ungerichtetes und beängstigendes Vorhaben. Dass sie mit schwierigen Schüler/-innen und gewissermassen gegen das häusliche Umfeld arbeiteten, werde in einem solchen Test schliesslich nicht abgebildet.

Wie wird nun lesedidaktischen Wissensangeboten von den Kolleg/-innen der AES begegnet? Das sich dokumentierende Abweisen der Aufgabe, die eigene Leseförderung zu entwickeln, sowie die Ablehnung der Art und Weise, wie diese von Seiten der Schulverwaltung eingefordert wird, nimmt den rezipierten innovativen fachdidaktischen Wissensangeboten zunächst einmal ihre Relevanz im Gruppengespräch: Obschon Frau Nacher und auch Herr Timm eine Reihe von Fortbildungen bezüglich Diagnose und Förderung von Lesefähigkeiten sowie Leseanimation besucht haben, an der AES verschiedene Materialien zu Leseförderung angeschafft wurden, Leseförderverfahren in einem Curriculum für die unteren Jahrgänge gefasst wurden und dessen Umsetzung kollegial vereinbart wurde, spielen lesedidaktische Inhalte keine Rolle in der Gruppendiskussion – das Thema bleibt während des fast einstündigen Gesprächs absent. Offen wird hingegen gegen ‚noch mehr‘ Wissensangebote angeredet - sich „noch fünf Mal“ (AES, Z. 732) fortbilden zu lassen, würde auch nichts nutzen.

In den Interviews<sup>13</sup> wurde dem Interviewer gegenüber allerdings ausgebreitet, in welcher Weise lesedidaktische Wissensangebote wahrgenommen und wirksam werden. Dies soll nachfolgend – exemplarisch an Interviewdaten von Herrn Timm und Frau Nacher – dargestellt werden.<sup>14</sup>

#### 4.2 Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten

Folgend wird dargestellt, auf welche Weise zwei Informant/-innen der AES lesedidaktischen Wissensangeboten begegnen. Inwiefern die Umgehensweisen in Zusammenhang mit der kollegial geteilten Wahrnehmung von Leseförderung als erzwungener und abnickend abgewiesener Schulentwicklung stehen, wird jeweils erörtert.

Herr Timm unterrichtet zum Zeitpunkt der Datenaufnahme seit rund 10 Jahren an der AES, zuvor war er viele Jahre an einer Realschule im Osten Deutschlands beschäftigt. Sein heutiges Wirken beschreibt er beständig im Verweis auf seine frühere Tätigkeit: Er verweist elf Mal darauf, was „bei uns“ (z. B. Tim, Z. 214) üblich war und meint damit seine alte Schule; auch fühlt er sich Zielsetzungen verpflichtet, die an seiner alten Wirkungsstätte höher gehalten wurden als an seiner neuen – z. B. würde er, wie früher üblich, gerne „Klassiker reinbringen“ (Tim, Z. 211) in den Deutschunterricht und dafür auf die an der AES häufig gelesenen „Räuberromane“ (Tim, Z. 213) verzichten (vermutlich meint er mit diesem negativ konnotierten Begriff Jugendliteratur).

Auch sein Leseförderhandeln gestaltet er orientiert an Zielsetzungen, welche bereits an seiner früheren Schule Bedeutung aufwiesen. Er beschreibt – nach Leseförderung in seinem Unterricht gefragt – folgendes Handeln:

---

<sup>13</sup> Die Einzelinterviews fanden gemeinhin im Vorfeld des Gruppengesprächs statt, vor allem aber nicht am gleichen Tag wie die Gruppendiskussion. Die bereits geführten Gespräche sollten die noch zu führenden Gespräche nicht einengen bzw. vordstrukturieren (vgl. Scherf, 2013: 74f.).

<sup>14</sup> Um den vorliegenden Beitrag zur Frage, wie neue Steuerungselemente in den Umgang mit Wissensangeboten hineinspielen, zu verfassen, konnten nicht alle Daten der Studie „Leseförderung aus Lehrersicht“ (Scherf, 2013) erneut gesichtet werden. Selbst in diesem Fall wäre es wohl kaum möglich gewesen, die rekonstruierten Umgehensweisen in einer umfassenden (sinn- und ggf. soziogenetischen) Typologie zu fassen (vgl. zum Aspekt der Typenbildung z. B. Schieferdecker, 2016: 271f.). Nichtsdestotrotz repräsentieren die folgenden Verwendungsweisen abgrenzbare Ausprägungen der Basistypik ‚Umgehensweisen mit lesedidaktischen Wissensangeboten‘ (vgl. Scherf, 2013: 388-401; Scherf, 2015).

Da komme ich gleich zu einem konkreten Beispiel. Ich habe mal so denen so ein Arbeitsblatt gegeben. Das habe ich damals von drüben noch mitgebracht, wo sie Pausengestaltung machen müssen, also beim, beim Komma zum Beispiel einmal atmen unauffällig. Beim Punkt zu zwei, bis zwei zählen. Dann äh, andere Stellen, also diese Gestaltung des sinnentsprechenden Lesens, nicht so maschinengemäss durchlesen, dass sie die Finger wegnehmen, die kleinen Klassen beim Lesen, so allmählich, dass sie drei bis vier Worte (.) möglichst zugleich erfassen und trotzdem den Inhalt nicht ausser Acht lassen. (Tim, Z. 276-283)

Der Vorleseunterricht, den Herr Timm mit Materialien aus seiner früheren Schule bestreitet, wird unregelmässig durchgeführt, „mal so“ (Tim, Z. 277) habe er das Arbeitsblatt bearbeiten lassen. Seine Erzählung zeigt, wie in methodisch festem Rahmen gutes Vorlesen geübt wird, was dem neueren lesedidaktischen Anspruch, z. B. das „prosodic parsing“ (Rosebrock & Nix, 2014: 39) bzw. generell die Lautlesefähigkeiten zu schulen, durchaus entspricht. Allerdings ist es nicht auf diesen Anspruch zurückzuführen, sondern auf die Hochwertung von Vorlese- und Vortragsfähigkeiten, die seinen Unterricht schon im Osten Deutschlands prägte (vgl. Tim, Z. 274-283, Z. 309-317).<sup>15</sup>

Herr Timm zählt im Interview zahlreiche weitere Aktivitäten auf, die er als Leseförderung begreift – die gleichen, die er einige Tage später in der Gruppendiskussion erneut nennt (vgl. AES, Z. 197-210). Er tut dies in atemlosen Duktus und auf Grundlage von vor dem Interview angefertigten Notizen. Die Aufzählung dokumentiert eine Nachweis- wie Verteidigungshaltung, erscheint wie ein Schutzschild, um zusätzliche Ansprüche abzuwehren (vgl. Scherf, 2013: 214f.) und steht damit in Passung zur kollektiv gültigen Orientierung, neue Anforderungen vorüberziehen zu lassen. Keine der Aktivitäten – das wird aus seinen Schilderungen deutlich – steht in Zusammenhang mit Inhalten der Fortbildungen.

Die Innovationen zu Leseförderung, welche er auf den Fortbildungen (gezwungenermassen) kennenlernte, sieht er grundsätzlich als ‚zu theoretisch‘ und somit unbrauchbar an. Er beschreibt z. B.:

Tim: Ja, ich habe ja die Weiterbildungen mit besucht soweit und (.) naja.

I: Was für einen Test haben Sie gemacht?

Tim: Na diesen Stolperwörtertest? Und noch so einen, oh, den (.) Salzburger? Aber haben wir nicht bei allen gemacht. Nur mal so für UNS getestet, an uns Lehrern auch mal getestet in der Weiterbildung. (I: ja.) Hat die Naw sogar gemacht. Wir haben so ein paar kleine Sachen gemacht. Aber ich finde, die sollten nicht so, aus meiner Sicht sollten die nicht so viel theoretisieren, das sollte mehr in der Praxis. Ich lasse zum Beispiel Schüler, die schwach sind, lasse ich, nur alleine, das sind Kleinigkeiten, die Aufgabenstellung schön sauber vorlesen. (...) (Tim, Z. 293-300)

Der Verweis auf die zu theoretische Ausrichtung der Fortbildungen, darauf, dass man „lieber in der Praxis“ arbeiten wolle (Tim, Z. 513), erweist sich als (konventionelles) Erklärungsmuster, um innovatives Wissen gar nicht erst ernst nehmen zu müssen.<sup>16</sup> Abgesehen von wenigen Begriffen zu diagnostischen Verfahren stehen die Inhalte der von ihm besuchten Fortbildungen entsprechend nicht einmal als rhetorisches Wissen für die Interviewsituation zur Verfügung: Sie sind nahezu auswirkunglos an ihm vorbeigezogen.

Herr Timms synchrones unterrichtsrelevantes Leseförderwissen ist folglich nicht von neuen lesedidaktischen Wissensangeboten, sondern diachronen Leseunterrichtserfahrungen an seiner früheren Schule geprägt. Zum Strategischen Ziel 2, zu Vereinbarungen an der AES oder zu innovativen lesedidaktischen Wissensangeboten stehen Timms Leseförderhandlungen im Unterricht hingegen in keiner Beziehung. Hieran ändern Fortbildungsbesuche genauso wenig wie die Zuweisung der Aufgabe, die Leseförderaktivitäten an der AES zu koordinieren. Herr Timm begehrt gegen die an ihn gestellten Ansprüche der Schule und der Schulverwaltung bezüglich Leseförderung freilich nicht auf, er lässt sich als Koordinator benennen, er besucht auch die Fortbildungen, zu denen man ihn verpflichtet. Den hieraus resultierenden Aufgaben geht er allerdings erfolgreich aus dem Weg. Nichtsdestotrotz ergibt sich für Herrn Timm aus dem Strategischen Ziel

<sup>15</sup> Aus lesedidaktischer Perspektive ist freilich zweifelhaft zu verlangen, den Finger beim Erlesen nicht zur Hilfe zu nehmen sowie ungemessen zu erwarten, dass die laut lesenden Schüler/-innen auch wissen, was sie gelesen haben – Lautleseverfahren zielen nicht auf direktes Textverstehen, sondern auf eine Verbesserung hierarchieniedriger Leseprozesse (vgl. Rosebrock & Nix, 2014: 36-40).

<sup>16</sup> In Passung zum Erlebten steht es aus Forschersicht nicht vollständig – schliesslich sind just die beiden erwähnten Testverfahren gar nicht theoretisch hergeleitet, sondern in einem Selbstversuch vermittelt worden, zudem sind sie im Unterricht direkt anwendbar.

das Gefühl, unter Druck zu stehen, denn „die“ – gemeint ist die Schulverwaltung – „wollten immer von uns Berichte haben. Also von allen, das, das ist ja erdrückend“ (Tim, Z. 474).

Wie lässt sich nun der Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten durch Herrn Timm zusammenfassen? Lesedidaktische Wissensangebote lernt er zwangsweise kennen, gerahmt von einer kollegialen Haltung, das Strategische Ziel nebst seinen Umsetzungsinstrumenten abzulehnen, und einem individuellen Bedürfnis, das eigene Unterrichtshandeln nicht zu verändern (vgl. Scherf, 2013: 217). Die neuen, von ihm geforderten Handlungsweisen und das diesbezügliche Wissen sind insofern einerseits bedrückende Inhalte, andererseits ist es möglich, sie kaum wahrzunehmen: Die kollegial getragene Haltung, dass der Erwerb lesedidaktischer Innovationen in Verbindung mit dem Strategischen Ziel steht (und dass den Innovationen insofern aus dem Weg gegangen werden kann), ermöglicht dies.

Frau Nacher begegnet Wissensangeboten zu Leseförderung in einem anderen Kontext als Herr Timm: Sie hat der insgesamt zehntägigen Weiterbildung, die dazu vorbereitet, als Multiplikatorin für Leseförderung zu wirken, beigewohnt. „Irgendwie“ (Naw, Z. 56) sei ein Rundschreiben gekommen, welches dazu aufforderte, aus jeder Schule eine Lehrperson für die Teilnahme an einer Schulumtssitzung zu benennen, in der es um die Tätigkeit als Fortbilder gehen sollte, „da haben sie keinen gefunden, der da ging, also ging ich“ (Naw, 59). Da zunächst ausgewählte Kolleg/-innen abgesprungen seien, habe sie in der Folge auch die Fortbildung absolviert (vgl. ebd.: 59-67). Die Schilderung des Umstands, wie sie zur Weiterbildung kam, betont Zufälle und Unbestimmtheiten – sie nimmt freiwillig, jedoch kaum selbst entschieden daran teil. Die Weiterbildung hat sie in positiver Erinnerung, atmosphärisch, aber auch inhaltlich: Frei vom alltäglichen Handlungsdruck und gemeinsam mit Kolleg/-innen über Unterricht nachzudenken, wird als ebenso lohnend beschrieben wie der Erwerb neuen Wissens zum Lesen:

[...] bevor ich diese Tätigkeit angefangen habe, [war mir] eigentlich nicht so wirklich bewusst, wie wenig die Schüler eigentlich verstehen beim Lesen. Weil, also, ich bin, bin von Kindesbeinen an jemand gewesen, der Bücher gefressen hat, (I: Mh.) ne. Ich habe, also glaube ich, meine Kindheit mit Büchern auf dem Teppich zugebracht. (I: Mh.) Und, äh, mir war das völlig, ähm (.), ja, unverständlich, dass andere Leute da anders mit umgehen. (I: Mh.) Äh, ich habe da zwar immer gemerkt, dass da so (.) welche Schwierigkeiten haben, dass die Schwierigkeiten im Lauf der Jahre auch zugenommen haben bei den Schülern, dass die immer WENIGER lesen und immer weniger verstehen, aber (.) ich habe da irgendwo kein-, keine Ahnung gehabt, wie man das, ähm (.), wie man das ändern könnte. (Naw, Z. 140-148)

Wie Leseproblemen zu begegnen ist, lernt Frau Nacher nach eigenem Bekunden in der Weiterbildung. Ihr Umgang mit den Wissensangeboten ist dabei annehmender Natur: Sie bekommt, so dokumentiert sich in ihren Erzählungen, eher eine „Ausbildung verpasst“ (Naw, 78f.) als sich (kritisch) mit den Inhalten der Weiterbildung auseinanderzusetzen, sie sieht sich selbst in einer passiven Rolle (vgl. ebd.; auch: Bergmüller/Asbrand, 2010). Sie nutzt das ihr neue Wissen um Förderweisen nachfolgend als Anleitung für Unterrichtshandlungen, aber auch als Richtschnur, die ihr anzeigt, wie angemessenes Handeln im Leseunterricht heute auszusehen hat. Ohne dies zu begründen, lehnt sie z. B. die früher in ihrem Unterricht übliche Lesesituation – nämlich, dass jemand vorliest und die anderen zuhören (bzw. still mitlesen) – seit der Fortbildung ab. Die Schüler/-innen müssten vielmehr nunmehr still lesen und Erlese-Aufgaben lösen (vgl. Scherf, 2013: 179-183). Dem Anspruch der Weiterbildung, Lesesituationen so zu gestalten, dass die Schüler/-innen ‚aktiv‘ lesen (vgl. z. B. Schoenbach et al., 2006: 92-94), versucht sie offenkundig auf diese Weise nahezukommen – ohne ihr Vorgehen jedoch (lese-) didaktisch zu begründen. Gemacht wird es, weil die Fortbildner/-innen dies einfordern. Das ‚aktive Lesen‘ wird insofern als neue „pädagogische Konvention“ (Radtke, 1983) – also nicht hinterfragte Handlungsweise, der es nachzukommen gilt – in den Unterricht überführt. Frau Nacher ersetzt die Norm, welche für ihren Leseunterricht bisher galt, eben durch eine neue. Eine ‚eigene‘ Auseinandersetzung mit den fachlichen Grundlagen und schulischen Einsatzbedingungen der kennengelernten Förderverfahren kann nicht ausgemacht werden (vgl. Scherf, 2013: 181).

Frau Nacher schildert mehrere Lesesituationen, die zwar fortbildungsgetreu inszeniert gewesen seien, jedoch nicht erfolgreich verliefen. Dass die neuen Vorgehensweisen nun genauso wenig zum Erfolg führen wie die früheren, wird hingenommen – schließlich richtet sie doch ihr Handeln aus wie gefordert. Ein Bedürfnis, die neuen Verfahrensweisen mit Verve den Kolleg/-innen zu empfehlen, hat sie indes nicht. Die Vorgehensweisen könne man zwar Kolleg/-innen zeigen, diese aber könnten damit machen, was sie woll-



ten. Eine Multiplikation der Wissensangebote durch Frau Nacher findet kaum statt (vgl. z. B. Naw, Z. 697-720).

Andere neue Wissensbestände – z. B. um die Diagnose von Lesefähigkeiten – nutzt Frau Nacher hingegen, um den Anschein zu vermitteln, die Anforderungen an sie zu erfüllen: So führt sie einen Lesetest in ihrer Klasse durch – und nutzt die Ergebnisse nicht zur Planung von Fördersituationen, sondern, um sie anforderungsgemäss dem Schulamt zu präsentieren, „so ein bisschen graphisch aufgemühtelt“ (Naw, 365f.). Die Durchführung des Lesetests bewahrt so gewissermassen davor, sich tatsächlich mit diagnostischen Verfahren auseinandersetzen zu müssen und ermöglicht, auf die fortbildungskonforme Individualisierung des Leseunterrichts zu verzichten (Naw, Z. 364-377, AES, Z. 435).

Wie lässt sich nun der Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten durch Frau Nacher zusammenfassen? Sie nutzt lesedidaktische Wissensangebote, um ihr Handeln im Leseunterricht an diesen auszurichten; neues Wissen um Verfahrensweisen wird folglich als Handlungsanleitung und als normativer Rahmen, dem es zu entsprechen gilt, unterrichtsrelevant. Darüber hinaus nutzt sie neue Kenntnisse, um den Schein von Innovation zu erzeugen – welcher vor einer tatsächlichen Neuausrichtung des Unterrichts bewahrt. Während letzteres mit der Wahrnehmung neuer Steuerungselemente durch die Informant/-innen in Passung steht – die neuen Kenntnisse werden schliesslich genutzt, um guten Willen zu dokumentieren und gleichzeitig den Handlungszwang abzuwehren (vgl. Terhart, 2013b: 62) –, scheint sich die unterrichtliche Nutzung der neuen Wissensbestände zunächst nicht mit der kollektiven Haltung, in Deckung zu gehen, zu vertragen. Indes: Sich äusseren Anforderungen anzupassen, stellt auch eine Möglichkeit dar, in Deckung zu gehen – handelt man anforderungsgemäss, fällt man schliesslich nicht auf und läuft so auch nicht Gefahr „mal eins aufs DACH“ (Naw, Z. 179) zu bekommen. Dies gilt es, so Frau Nacher, schliesslich unbedingt zu vermeiden (vgl. Scherf, 2013: 168-193).

### 4.3 Ausblick: Wahrnehmung von Elementen Neuer Steuerung und Umgang mit Wissensangeboten an der Christian-Morgenstern-Schule

Die Christian-Morgenstern-Schule (CMS), ebenfalls eine Gesamtschule in Hessen, begegnet den Implementationsanforderungen zu Leseförderung mit der Einführung eines Unterrichtsfachs: „Lesen“ wird im fünften Jahrgang zweistündig unterrichtet. Schon durch diesen Umstand wird deutlich, dass mit den Entwicklungsanforderungen in Bezug auf Leseförderung anders umgegangen wurde als an der AES. Und tatsächlich steht die Wahrnehmung von Elementen Neuer Steuerung sowie der Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten an der CMS im (teilweise maximalen) Kontrast zum Umgang an der AES.

Vier der im Fach Lesen eingesetzten Lehrer/-innen – allesamt Fachlehrer/-innen für Deutsch – stellen das Teilkollegium, mit dem eine Datenaufnahme erfolgen konnte.<sup>17</sup> Thematisch unterscheidet sich das Gruppengespräch dieser Lehrer/-innen deutlich vom Gespräch an der AES: Berichte bzw. Erzählungen von der schulischen Implementation innovativer Leseförderverfahren bestimmen den Diskurs, während die Verordnungen der Schulverwaltung, die für die Informant/-innen der AES das bedeutendste Thema darstellten, kaum Erwähnung finden. Wie nehmen die Informant/-innen der CMS Elemente Neuer Steuerung also wahr? Es lässt sich so formulieren: Wenn sie überhaupt Relevanz erlangen, dann als Ermöglichungsstruktur. Die Implementation von Leseförderweisen gilt im Gespräch aber als *eigenmotivierte* Antwort auf eigenschulische Problemlagen; die Einführung des Fachs wird mit den von der Schulverwaltung ausgegebenen Zielsetzungen nahezu gar nicht in Verbindung gebracht. Zum Thema werden diese erst, als deren Durchsetzungsinstrumente die Weiterentwicklung der – eigenschulisch ohnehin erwünschten – Diagnostik von Lesefähigkeiten befördern: Da man vom Schulamt im Zuge des Strategischen Ziels zur Durchführung eines Lesetests verpflichtet sei, könne man auf illegale Kopien verzichten und bekomme den Lesetest bezahlt (vgl. CMS, Z. 571-603). Von der Testung befürchtet man nichts, sondern erwartet sich etwas – nämlich, dass sie den Erfolg des Leseunterrichts beziffern könne.<sup>18</sup> Dies sei nötig, um den Leseunterricht innerschulisch vertreten

<sup>17</sup> Mit den Informant/-innen wurde jeweils ein Interview geführt. Alle Informant/-innen nahmen darüber hinaus an einer Gruppendiskussion zum Thema ‚Leseförderung an der AES‘ teil. Im folgenden Abschnitt nehme ich lediglich auf das Gruppengespräch sowie das Interview mit der Lehrerin Frau Ulrich (Ulw) Bezug.

<sup>18</sup> Die Lesefähigkeiten der Schüler/-innen werden an dieser Schule zu Beginn und zum Ende des Jahrgangs 5 mit dem Salzburger Lesescreening 5-8 (Auer, Gruber, Mayringer & Wimmer, 2005) getestet. Die Informant/-innen vergleichen die Testergebnisse (miteinander, mit Normwerten) und führen Steigerungen auf die Wirkung des Leseunterrichts zurück.



zu können (vgl. ebd.). Schlussendlich: Die Informant/-innen sehen sich nicht als „Träger“ (Terhart, 2013a: 76) einer Reform, die durch die Verwaltung angestoßen wurde, sondern als eigenmotivierte Schul- und Unterrichtsentwickler/-innen, denen das Strategische Ziel in die Hände spielt.

Lesedidaktische Wissensangebote werden von den beforschten Lehrer/-innen an der CMS nun mit verschiedenen Absichten verwendet: Zum einen werden sie von zwei der Informant/-innen auf Förderverfahren und -materialien hin durchsucht, die den Kolleg/-innen im Leseunterricht zur Verfügung gestellt werden können (vgl. Scherf, 2013: 266-272). Diese werden hierdurch – auszugsweise – als Anleitungen für Handlungsweisen unterrichtsrelevant; sie strukturieren Handlungen etlicher Kolleg/-innen genauso im Sinne pädagogischer Konventionen, wie dies für Frau Nacher beschrieben wurde (vgl. ebd.: 302-315 und 320-327). Andererseits werden die Wissensangebote genutzt, um das Leseförderkonzept der Schule (teilweise) daran auszurichten und öffentlichkeitswirksam zu begründen – innerhalb des Kollegiums und in der Schulf Öffentlichkeit. Und nicht zuletzt dienen sie zumindest einer Lehrerin als Möglichkeit, lesedidaktische Expertise zu erwerben, nachdem sie sich durch die schulisch verbreiteten Materialien bereits in der Lage sah, Leseunterricht zu halten. Auch sie nutzte die von Kollegen bereitgestellten Anleitungen zunächst unhinterfragt, „weil man vertraut, dass der Kollege, der sich damit auskennt, was Sinnvolles weitergibt“ (Ulw, 311f.). Erst nach ihrer Handlungsbefähigung widmet sie sich lesedidaktischen Wissensangeboten, um die lesedidaktischen Begründungen ihres Handelns zu erfahren – und hierdurch planungs- und reflexionsfähig aus lesedidaktischer Perspektive zu werden (vgl. Scherf, 2013: 326f.).

Inwieweit steht nun die Verwendung *lesedidaktischer Wissensangebote* durch die Informant/-innen mit der Wahrnehmung *Neuer Steuerungselemente* strukturell in Passung? Beide Strukturen – lesedidaktische Wissensangebote genauso wie Elemente Neuer Steuerung – werden von den Informant/-innen als *Ermöglichungsstrukturen* aufgefasst: Sie erscheinen als nützlich, um die ohnehin erwünschte Schulentwicklung erfolgreich verwirklichen zu können. Sich an lesedidaktischen Wissensangeboten zu orientieren, ermöglicht, die schulische Leseförderung vermeintlich wirkungsvoll auszurichten; und den (verordneten) Lesetest durchzuführen, ermöglicht aufzuzeigen, dass die Schüler/-innen von der schulischen Förderung profitieren. Bedrückend wirken folglich weder lesedidaktische Wissensangebote noch Elemente Neuer Steuerung. Statt in Deckung zu gehen, kann man sich beidem zuwenden. Während nun niemand an der CMS Wissensangebote so an sich vorüberziehen lässt wie Herr Timm, nutzen etliche Kolleg/-innen sie allerdings genauso als Anleitung sowie Richtschnur wie Frau Nacher – was aus lesedidaktischer Perspektive nicht unbedingt als angemessene Verwendung gelten kann (vgl. Scherf, 2016b).

## 5. Implikationen für lesedidaktische Weiterbildungsvorhaben

Bevor nun aus den dargelegten Beobachtungen Folgerungen gezogen werden, soll erneut auf deren Entstehungszusammenhang hingewiesen werden: Die Erkenntnisse erwachsen aus der dokumentarischen Interpretation qualitativer Daten; sie ergeben sich aus der Rekonstruktion der Äusserungen zum Wissenserwerb und seiner Verwendung von sieben Lehrenden an zwei Schulen (vgl. Abschnitt 2.2). Obschon sich nun bestimmte Wahrnehmungsweisen von Elementen Neuer Steuerung mit bestimmten Verwendungsweisen lesedidaktischer Wissensangebote innerhalb der Daten als auf typische Weise verknüpft erwiesen, stellen die Beobachtungen keine umfassende Typologie dar. Ob darüber hinaus die aufgezeigten Ausprägungen massenstatistisch relevant sind, wurde nicht untersucht. Allzu weitreichend sollten Folgerungen also wohl kaum ausfallen. Andererseits bin ich davon überzeugt, dass die vorgängig dargelegten Erkenntnisse zumindest einen Anreiz darstellen, die (Wirkung von) Kontextbedingungen lesedidaktischer Aus- und Weiterbildungsvorhaben weitergehend zu erforschen. „Diesbezüglich möchte ich die (Hypo-)These aufstellen, dass die m. E. bisher aus fachdidaktischer Perspektive nicht allzu umfangreich thematisierte Kontextbedingung ‚Neue Steuerung‘ (vgl. hierzu: Lipowsky, 2014: 514f.) – eher noch: deren Wahrnehmung durch professionelle Akteure – die Verwendung lesedidaktischer Wissensangebote massgeblich beeinflusst: Werden die – auf Leseförderung bezogenen – Elemente Neuer Steuerung als so bedrückend empfunden, dass man vor ihnen in Deckung gehen will, geht damit einher, auch lesedidaktische Wissensangebote an sich vorüberziehen zu lassen. Im Zuge des Bestrebens, den Schein von Schulentwicklung zu erzeugen, werden sie am ehesten als „Mimikry“ (Terhart, 1991: 138) genutzt – um unterhalb dieses Schutzschirmes die Anforderung, den eigenen Unterricht zu verändern, abweisen zu können. Gelten just jene Elemente Neuer Steuerung hingegen als

Ermöglichungsstruktur, befördert dies die unterrichtliche Verwendung von lesedidaktischen Handlungsanleitungen zumindest innerhalb spezifischer institutioneller Rahmungen.<sup>19</sup>

So mag es zwar prinzipiell stimmen, dass „die individuelle Nutzung von Lerngelegenheiten Aussagen über globale Wirksamkeiten bestimmter [Lehrerfortbildungs-]Programme kaum möglich macht“ (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011: 64 [Einschub: DS]). Dass innerhalb der kollegialen Orientierung, verordnete Leseförderung abzuweisen, eine Lerngelegenheit aber wohl kaum den gleichen Nutzen entfalten kann, als wenn die betreffende Verordnung kollektiv als Ermöglichungsstruktur wahrgenommen wird, mag eine Erkenntnis darstellen, die Aussagen zur Bedeutung *individueller* Nutzungsweisen relativiert: Es sind in Teilkollegien Orientierungen auszumachen, die *kollektiv* gelten und bestimmte individuelle Umgangsweisen ermöglichen oder verhindern (vgl. Scherf im Druck). Lehrerfortbildungen zu Leseförderung sind offenbar also nicht nur dann als besonders wirksam einzuschätzen, wenn sie z. B. angemessen intensiv erfolgen und Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen verschränken (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2012), sondern auch, wenn sie auf ein förderliches kollegiales Implementationsumfeld stossen – das in den betrachteten Fällen (auch) von der Wahrnehmung von Elementen Neuer Steuerung abhängig ist.<sup>20</sup> Aus dieser Beobachtung könnte nun (mit aller Vorsicht) für die Weiterbildungspraxis abgeleitet werden: Entweder, man begrenzte die Vermittlung lesedidaktischer Wissensangebote auf Lehrende, die damit (im schulpolitischen/-verwalterischen Umfeld Neuer Steuerung) ein eigenschulisch erwünschtes Implementationsprojekt voranbringen möchten. In diesem Fall wäre schliesslich zu erwarten, dass sie in hohem Masse unterrichtlich relevant würden. Oder aber, man widmete mehr Zeit und Energie als bisher darauf darzustellen, dass fachdidaktische Wissensgebote genauso wie Elemente Neuer Steuerung Ermöglichungsstrukturen darstellen – was freilich aber weder funktionieren muss noch nur im Zusammenhang mit Leseförderung gilt.<sup>21</sup> So bemüht sich die Schulverwaltung des gleichen Bundeslandes sehr, bezüglich der (verordneten) Umstellung des Fachunterrichts auf Kompetenzorientierung den Lehrenden die *Möglichkeiten* aufzuzeigen, die diese für die schulische/persönliche Unterrichtsentwicklung bereithält (vgl. z. B. Schreier, Görisch, Diehl & Loleit, 2011: 4). Die Reaktion der Lehrer/-innen auf jenes Ansinnen ist m. E. allerdings kaum positiver als auf das Strategische Ziel. Trotz diesbezüglicher Bemühungen mag also gelten: „Manche Lehrer – es sind immer die gleichen – bemühen sich um die Umsetzung von Reformen, andere tun dies nicht mehr oder haben es noch nie getan.“ (Terhart, 2013b: 62) Die Haltungen zu Reformen erweisen sich dabei nicht nur innerhalb eines Kollegiums, sondern auch zwischen den Kollegien als ungleich verteilt sowie als überaus stabil.

---

<sup>19</sup> Worin die unterschiedliche Wahrnehmung der Informanten(-gruppen) jeweils *begründet* liegt, ist mit der vorliegenden Analyse nur bedingt zu erfassen. Deutlich geworden sein dürfte indes, dass die jeweilige Haltung mit sehr unterschiedlichen Einschätzungen der Wirksamkeit des eigenen professionellen Handelns sowie Einstellungen zu kooperativer Lehrerarbeit *einhergeht* (vgl. Scherf, 2013: 342-355, 368-373, 386f; Scherf, im Druck).

<sup>20</sup> Zu weiteren Faktoren vgl. z. B. Bergmüller/Asbrand 2010; Scherf, im Druck.

<sup>21</sup> Vielmehr betrifft diese Forderung alle Bereiche fachdidaktischer Wissensproduktion, die zur Schulentwicklung in politisch/gesellschaftliche beachteten Inhaltsfeldern beitragen sollen.

## Literatur:

- Altrichter, H. (2000). Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrerinnen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle, Carla (Hg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf*. (145-163). Opladen: Leske + Budrich
- Altrichter, H. Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In Dies. (Hg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. 2. Auflage. (1-28). Wiesbaden: Springer VS
- Auer, M., Gruber, G, Mayringer, H. & Wimmer, H. (2005). *Salzburger Lesescreening (SLS) 5-8*. Göttingen: Hofgrefe
- Bergmüller, C. & Asbrand, B. (2010). Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität. Dokumentarische Evaluationsforschung im Feld der Lehrerfortbildung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. (S. 99-116). Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 5. Auflage. Opladen: Leske + Budrich
- Brand, T. von (2015). *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe*. Seelze: Friedrich/Klett in Verbindung mit Kallmeyer
- Combe, A. & Kolbe, F. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*. (857-875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014). *Lehrplan 21. Überblick*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle
- Flick, U., von Kardoff, E., Steinke, I. (2005). Was ist Qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In Dies. (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt,
- Friebertshäuser, B., Richter, S. & Boller, H. (2010). Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Colage“ als Auswertungsstrategie. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel, (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (3., vollst. überarbeitete Auflage). (S. 379-396). Weinheim und München: Juventa
- Gold, A., Mokhesgerami, J., Rühl, K., Schreblowski, S. & Souvignier, E. (2005). *Wir werden Textdetektive. Arbeitsheft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Görisch, A. & Holstein, K. (2006). *Qualifizierungsmaßsnahme des AfL zur Lese- und Sprachförderung für Multiplikatoren der Staatlichen Schulämter*. Unveröffentlichter Evaluationsbericht der Hauptphase, Institut für Qualitätsentwicklung des HKM Wiesbaden
- Görisch, A., Holstein, K. & Jesch, H. (2006). *Evaluation zum Strategischen Ziel 2*. Unveröffentlichter Zwischenbericht, Institut für Qualitätsentwicklung des HKM Wiesbaden
- Holtappels, H. G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In ders. (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. (S. 11-47). Münster u. a.: Waxmann
- Hurrelmann, B. (2003). Lesen: Basiskompetenz in der Mediengesellschaft. In A. Barsch, I. Behnken, B. Hurrelmann, C. Rosebrock & E. Sander (Hg.), *Lesen + Schreiben* (Schülerheft 2003) (4-10). Seelze: Friedrich Verlag
- Hurrelmann, Bettina (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. (18-28). Seelze: Kallmeyer
- Institut für Qualitätsentwicklung (2010). *Evaluation zum Strategischen Ziel 2. Abschlussbericht*. [https://la.hessen.de/irj/LSA\\_Internet?rid=HKM\\_15/IQ\\_Internet/nav/342/34260175-9486-2f21-79cd-aae2389e4818,,,11111111-2222-3333-4444-100000005005%25252526\\_sel\\_uCon=31970e18-3d9a-ad11-53a1-6e91921321b2.htm&uid=34260175-9486-2f21-79cd-aae2389e4818](https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?rid=HKM_15/IQ_Internet/nav/342/34260175-9486-2f21-79cd-aae2389e4818,,,11111111-2222-3333-4444-100000005005%25252526_sel_uCon=31970e18-3d9a-ad11-53a1-6e91921321b2.htm&uid=34260175-9486-2f21-79cd-aae2389e4818)
- Küch, C. & Schmitt, M. (2016). Editorial. In Serviceagentur Ganztätig Lernen Hessen (Hg.), *Leben und Lernen an Ganztagschulen gestalten*. Eine Handreichung für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen. 2. überarbeitete Auflage. (2). Wiesbaden: Hess. Kultusministerium
- Kuhlee, D. & Wagner, C. (2011). Einzelschulisches Qualitätsmanagement als Verwaltungsreform-strategie? Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Fallstudien an Berliner beruflichen Schulen. *bwp@*, 21, 1-18
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (55-68). Münster u. a.: Waxmann
- Kunze, I. (2004). *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? – Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung*. (235-253) Immenhausen: Prolon
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und Weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. (511-541). Münster u. a.: Waxmann

- M. Philipp & E. Souvignier (Hg.), *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. Münster: Waxmann
- Maag Merki, K. & Altrichter, H. (2016). Empirische Erforschung schulischer Governance. Eine Zwischenbilanz und offene Forschungsfragen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. 2. Auflage. (479-486). Wiesbaden: Springer VS
- Moore, A., Edwards, G., Halpin, D. & George, R. (2002). Compliance, Resistance and pragmatism: The (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Journal of Educational Research*, 28 (4), 551-565
- Philipp, Mail (2014). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik: und der systematischen schulischen Schreibförderung*. Baltmannsweiler: Schneider
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*.(4. erweiterte Auflage). München: Oldenbourg
- Radtke, F.-O.(1983). *Pädagogische Konventionen. Zur Topik eines Berufsstandes*. Weinheim: Beltz
- Reinmann, G. (2014). *Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein zeitgemäßer Vorschlag*. [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/10/Artikel\\_Berlin\\_Okt\\_14.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/10/Artikel_Berlin_Okt_14.pdf)
- Rolff, H.-G. (2014). Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg der Unterrichtsentwicklung? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. (195-217). Münster u. a.: Waxmann
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2014). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2006). Forschungsüberblick Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch* 11 (20), 90-113
- Sahr, M. (1998). *Leseförderung durch Kinderliteratur. Märchen, Bilder- und Kinderbücher im*
- Scherf, D. (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer VS
- Scherf, D. (2015). Von „ich gehe in sämtlichen Fächern (...) mit Texten anders um“ bis „die Zeit haben wir ja gar nicht“: Vier Fallskizzen zum Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten. In C. Bräuer & D. Wieser (Hg.), *Die Lehrenden im Fokus: empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. (69-85). Wiesbaden: Springer VS
- Scherf, D. (2016a). Gruppendiskussionen. Ein Verfahren zur Erhebung kollektiver Orientierungen. In J. Boelmann (Hg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. (81-98) Baltmannsweiler: Schneider
- Scherf, D. (2016b). Was Lesedidaktiker sich wünschen (und was Lehrer tun): Lesedidaktische Vorstellungen professionellen Lehrerhandelns. In A. Peyer & H. Zimmermann (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. (25-40). Frankfurt u. a.: Peter Lang
- Scherf, D. (im Druck). Implementationskulturen: Ermöglichungs- und Begrenzungsraum individuellen innovativen Handelns im Leseunterricht. In M. Philipp & E. Souvignier (Hg.), *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. Münster: Waxmann
- Schieferdecker, R. (2016). Die dokumentarische Methode. Einführung in eine Methodologie. In J. Boelmann (Hg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. (267-284) Baltmannsweiler: Schneider
- Schmelz, M. (2009). *Texte überarbeiten im Deutschunterricht der Hauptschule. Eine empirische Untersuchung zur Rezeption schreibdidaktischer Neuerungen*. Baltmannsweiler: Schneider
- Schmidt-Rößler, Angelika (2010). *Der hessische Leseverständnis-Test für den Jahrgang 9*. Arbeitsplattform Lesen und Textverstehen, Hessischer Bildungsserver. [https://la.hessen.de/irj/LSA\\_Internet?rid=HKM\\_15/IQ\\_Internet/nav/342/34260175-9486-2f21-79cd-aae2389e4818,,,,,11111111-2222-3333-4444-100000005005%25252526\\_sel\\_uCon=31970e18-3d9a-ad11-53a1-6e91921321b2.htm&uid=34260175-9486-2f21-79cd-aae2389e4818](https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?rid=HKM_15/IQ_Internet/nav/342/34260175-9486-2f21-79cd-aae2389e4818,,,,,11111111-2222-3333-4444-100000005005%25252526_sel_uCon=31970e18-3d9a-ad11-53a1-6e91921321b2.htm&uid=34260175-9486-2f21-79cd-aae2389e4818) (zuletzt eingesehen: 12.05.2016)
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C. & Hurwitz, L. (2006). *Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen*. Berlin: Cornelsen scriptor
- Schreier, B., Görisch, A., Diehl G. & Loleit, P. (2011). Vorwort. In Institut für Qualitätsentwicklung (2011) *Leitfaden Deutsch. Maßssgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum Deutsch Sekundarstufe I*. (4). [https://la.hessen.de/irj/LSA\\_Internet?cid=dbocba7c720beef39d747ba68ce53f96](https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=dbocba7c720beef39d747ba68ce53f96)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. München: Wolters Kluwer
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union
- Terhart, E. (1991). Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In J. Oelkers H.-E. Tenorth (Hg.), *Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft. (129-141). Weinheim: Beltz

- Terhart, E. (2013a). Professionalität im Lehrerberuf: Wandel der Begrifflichkeit – Neue Steuerung als Herausforderung. In Ders., *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung* (63-88). Münster u. a.: Waxmann
- Terhart, E. (2013b). Lehranstalt und Lernwerkstatt zugleich? Anforderungen an das Bildungsprofil von Schule heute. In Ders., *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung* (49-62). Münster u. a.: Waxmann
- Unterricht der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider
- Wieser, D. (2008). *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wrobel, D. (2008). *Individualisiertes Lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen. Theorie – Modell – Evaluation*. Baltmannsweiler: Schneider

## **Autor**

Daniel Scherf, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik der Goethe-Universität, Frankfurt am Main. Seine derzeitigen Arbeitsschwerpunkte sind: fachdidaktische Professionsforschung, Erforschung literarischer Verstehens- und Unterrichtsprozesse.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2016 von leseforum.ch veröffentlicht.



# L'usage de l'offre de savoir en didactique de la lecture à l'heure de la nouvelle gestion dans l'enseignement : une esquisse de cas

Daniel Scherf

## Chapeau

Le présent article esquisse la manière dont les enseignant-e-s mettent à profit l'offre de savoir en didactique de la lecture à l'ère de la nouvelle gestion des administrations publiques. On résume sous l'appellation « nouvelle gestion » la mise en œuvre de réformes scolaires qui vise à donner plus d'autonomie à l'école tout en augmentant simultanément le contrôle externe. Pour la mise à profit des connaissances en didactique de la lecture dans le cadre de l'enseignement, il apparaît significatif de déterminer si ces éléments sont perçus par les (ou une partie du) enseignant-e-s comme une ouverture ou une charge supplémentaire. La perception et l'évaluation d'éléments de la nouvelle gestion par le (ou une partie du) personnel enseignant a une grande influence sur le rendement des efforts consentis pour la formation continue dans le domaine de la didactique de la lecture (entre autres).

## Mots-clés

développement de la lecture, recherche sur l'usage du savoir, recherche sur la formation continue des enseignants, enseignantes, nouvelle gestion dans l'éducation

Cet article a été publié dans le numéro 3/2016 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)