



Marion Bönnighausen | Katharina Lammers

Auf dem Weg zur Leseschule

Entwicklung, Erprobung und
Evaluation schulspezifischer Konzepte
zur nachhaltigen Implementation
eines Leseförderprogramms

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8465-8 Print
ISBN 978-3-7799-8466-5 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-8466-5

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

I. Problemstellung und Ausgangslage	7
1. Ein systematisches Konzept der Leseförderung: Die <i>LeseSchule</i>	11
1.1 Das Konzept <i>LeseSchule</i>	11
1.2 Bausteine der <i>LeseSchule</i>	14
1.3 Das Lesestrategieprogramm als zentraler Implementationsgegenstand	24
2. Implementation von Innovationen in das Schulsystem	29
2.1 Strategien und Konzepte	30
2.2 Strukturdimensionen und Forschungsprämissen	34
II. Forschungsdesign	49
1. Implementationskonzept	49
1.1 Akteur:innen	50
1.2 Interventionsmaßnahmen	53
2. Evaluationsdesign	59
2.1 Datenerhebung	61
2.2 Datenauswertung	66
III. Forschungsergebnisse: Bedingungen gelingender Implementation	73
1. Qualitätskriterien fachgerechter Implementation: Dimension Unterricht	77
1.1 Funktionale Umsetzung der Programmbausteine im Projektverlauf	79
1.2 Kompetenzorientierte Ausrichtung der unterrichtlichen Durchführung	89
1.3 Einsatz adäquater Unterrichtsmethoden	95
1.4 Adäquate Auswahl von Unterrichtsmaterialien	96
2. Dimension Kontext	108
2.1 Adäquater Umgang mit schulischen Rahmenbedingungen	108
2.2 Systemstabilität	111
2.3 Vorerfahrungen	113
3. Dimension Organisation	121
3.1 Relevanz des Implementationsprogramms für die Schule	122
3.2 Systemische Rolle der Schulleitung	125
3.3 Systemische Rolle der Projektkoordination	131
3.4 Netzwerkarbeit	133

3.5	Schriftliche Fixierung des Implementationsprogramms	139
3.6	Funktionaler Wissenstransfer	142
3.7	Adäquater Umgang mit Fluktuation	152
4.	Dimension Personal	157
4.1	Schulleitung: Akzeptanz und Relevanz des Programms	157
4.2	Projektkoordinator:innen	161
4.3	Beteiligte Deutschlehrkräfte	169
4.4	Kollegium: Akzeptanz und Relevanz des Programms	177
IV.	Fallanalysen ‚Good-Practice‘	184
1.	Merkmale eines Good-Practice-Modells im Primarsektor:	
	Die Fallanalyse Grundschule 1	185
1.1	Dimension Unterricht	185
1.2	Dimension Kontext	201
1.3	Dimension Organisation	203
1.4	Dimension Personal	215
2.	Merkmale eines Good-Practice-Modells im Sekundarsektor:	
	Die Fallanalyse Weiterführende Schule 2	222
2.1	Dimension Unterricht	222
2.2	Dimension Kontext	240
2.3	Dimension Organisation	243
2.4	Dimension Personal	258
V.	Resümee	269
1.	Gelingensbedingungen	270
2.	Zentrale Parameter eines erfolgreichen Implementationsprozesses	279
VI.	Anhang	296
1.	Statistische Auswertung der Lesekompetenz der Schüler:innen (Katja Winter)	296
2.	Kategoriensystem	314
	Literaturverzeichnis	321

I. Problemstellung und Ausgangslage

Leseförderung als ein wichtiges Anliegen von Grundschulen und weiterführenden Schulen stellt ein komplexes und vielschichtiges Vorhaben dar, das verschiedene Dimensionen umfasst. Damit Leseförderung gezielt und damit ergebnisorientiert erfolgen kann, müssen die einzelnen Maßnahmen gemäß ihrer Zielsetzung in zwei verschiedene Bereiche getrennt werden: ‚Textverständnis‘ und ‚Literarische Bildung‘. Der erste Bereich umfasst Maßnahmen zur Förderung der Fähigkeit, Texte zu verstehen; im zweiten Bereich finden sich Maßnahmen zur Motivierung zum Lesen und zur Stärkung des Interesses an Literatur. Die beiden Bereiche bilden die zentralen Pfeiler eines umfassenden Konzepts zur Leseförderung, der *LeseSchule*, die systematisierend die beiden Bereiche trennt und ihnen jeweils konkrete Fördermaßnahmen zuweist.

Unter dem Dach der *LeseSchule* wurden Maßnahmen zur Leseförderung in zwei Verbünden im Kontext der bundes- und landesfinanzierten Initiative *BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift* an zehn Schulen der Schulformen Grundschule, Realschule, Sekundarschule, Gesamtschule und Gymnasium mit dem Ziel der Implementierung vermittelt. Die Beteiligung unterschiedlicher Schultypen und der auf mehr als fünf Jahre angesetzte Projektzeitraum ermöglichten die Begleitforschung im Kontext des ‚Design-Based Research‘ (vgl. Design-Based Research Collective 2003; Reeves 2006; Hasselhorn et al. 2014; McKenney/Reeves 2019), in deren Rahmen der von Unterstützungsmaßnahmen flankierte Prozess der Implementation des Leseförderprogramms vergleichend untersucht wurde.

Im Zentrum des Prozesses standen Maßnahmen im Bereich des Textverstehens, da über Defizite in diesem Bereich die Leseförderung spätestens seit Beginn der internationalen Schulleistungsuntersuchungen im Jahre 2000 in den Fokus nicht nur von Wissenschaft, Politik und Schulpraxis rückte.

Nachfolgend wurden in der lesedidaktischen Forschung und der pädagogischen Psychologie Konzepte zur Förderung von Lese- und Textverstehenskompetenz entwickelt. Als weitere Reaktion fand in einzelnen Bundesländern eine Nachsteuerung der Lehrpläne statt, in denen, wie z.B. in Nordrhein-Westfalen, eine angemessene Leseflüssigkeit und die gezielte und reflektierte Anwendung von Lesestrategien als notwendige Kompetenzen mittlerweile ausgewiesen sind. Die Herausforderung besteht darin, innovative Programme und Konzepte zur Leseförderung in den Schulalltag zu überführen und zu implementieren. Es besteht seit langem in der Forschung Konsens darüber, dass allein die Zurverfügungstellung von innovativen Maßnahmen im schulischen Kontext, z. B. im Rahmen von eintägigen Fortbildungen, nicht ausreicht, um sie erfolgreich und nachhaltig im Schulalltag umzusetzen (vgl. Gräsel et al. 2006; Gräsel/Jäger/Willke 2006; Fussangel/Rürup/Gräsel 2016). Vor diesem Hintergrund reflektiert die Schulentwicklungsforschung mit dem

Ziel der Optimierung von Transferprozessen potenzielle Gelingensbedingungen und besondere Herausforderungen bei Projekt- bzw. Programmtransfers aus der Hochschule in das Schulsystem. Zum Thema ‚Leseförderung‘ fanden in den letzten Jahren Evaluationen zu Implementationen von Maßnahmen vor allem im Kontext des Bund-Länder-Programms *BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift* statt, in dessen Rahmen externe Evaluationsprojekte gefördert wurden. In den Projekten *EvalLESEN* (Primarstufe): *Fachübergreifende Leseförderung im Primarbereich* sowie *EILe* (Sekundarstufe): *Leseförderung in der Sekundarstufe I* wurde in diesem Kontext am Ende einer Durchführungsphase die erfolgreiche Umsetzung von Lesediagnose- und Förderkonzepten evaluiert (vgl. u. a. Souvignier et al. 2021; McElvany et al. 2018; Zeuch et al. 2018).

Bei der Durchführung von zwei *BiSS*-Verbünden zur Leseförderung wurde schnell deutlich, dass die Vermittlung und Umsetzung eines systematischen, umfassenden Konzepts zur Leseförderung und eines Lesestrategietrainings als eines zentralen Bausteins dieses Konzepts eng durch Maßnahmen der Schulentwicklung begleitet werden müssen. Die dazu erforderlichen einzelnen Schritte wurden in Absprache zwischen allen Beteiligten entwickelt und beständig angepasst. Vor diesem Hintergrund konnten in enger Abstimmung mit den Schulen die Schritte variabel gehalten und durchgehend überprüft werden, indem sie dokumentiert wurden und aus der Schulpraxis selbst Parameter für ein Gelingen oder Misslingen abgeleitet werden konnten.

Die Optimierung von Transferprozessen insbesondere von Hochschule in Schule erwies sich als ein zentrales Anliegen auch in den Projektschulen selbst.¹

1 „I: Gut. Dann kommen wir zum / konkret zur *Leseschule NRW*. Auch ganz allgemein gefragt: Wie wichtig ist Ihrer Einschätzung nach die *Leseschule NRW* für Ihre Schule? L: Sehr, sehr wichtig, weil ich aufgrund meiner langjährigen Erfahrung / natürlich, ich war lange tätig als / eben in der Realschule / auch sehr, sehr viel schon zum Thema ‚Lesen‘ gemacht habe. Wir hatten dort auch schon sehr viele kleinere / aber Projekte. Und ich merke und habe gemerkt, das war immer alles sehr punktuell. Und es fehlte dann einfach so manches Mal auch die Zeit der Implementierung. Und jetzt haben WIR die Möglichkeit, so etwas auch in Begleitung eben mit IHNen durchzuführen, werden auch immer wieder angehalten, das auch zu TUN. Das finde ich auch im Schulalltag, der sehr, sehr stressig ist, ganz, ganz wichtig. Und von daher, auch diese Treffen, diese Netzwerktreffen beispielweise, dann einfach auch Zeit zu haben.“ (Weiterführende Schule 2, PK Müller, 2. PSJ) „I: Gut. Halten Sie eine Etablierung der *Leseschule NRW* auch über den Projektlauf / Zeit- / über die Projektlaufzeit hinaus für sinnvoll? L: Auf jeden Fall, also wenn wir das ja für die Schule implementieren wollen, dann ist das für mich gar keine Frage. Also, ich hatte mich auch bei einer Veranstaltung, die wir hatten, gewundert, dass / als es noch um Implementierung ging, weil für mich eigentlich von Anfang an klar war, dass das im Schulprogramm implementiert werden sollte. Es stand gar nicht für mich zur Diskussion, und ich finde, wenn man sich als Schule bewirbt und es gerne machen möchte, dann hat man für sich ja auch eigentlich erkannt, dass es eine Wichtigkeit hat, und dann möchte ich das nicht nur für vier Jahre machen, und dann verschwindet es in der Schublade. Deswegen halte ich die Implementierung ja auch für so wichtig, und sie muss mit allen auch gemeinsam überlegt werden. Das heißt

Durch die enge Zusammenarbeit von Schule und Hochschule zur gemeinsamen Begleitung der Implementation konnte deutlich werden, dass Messungen der Schülerleistungen am Ende nur einen von vielen Anhaltspunkten dafür bieten, ob ein innovatives Programm zielführend durchgeführt wurde. Insbesondere bei der Evaluation von Maßnahmen zur Förderung des Textverstehens, die als ein unterrichtlicher Baustein der Leseförderung im Mittelpunkt stehen, muss die konkrete Durchführung des Unterrichts selbst als zentraler Gelingensfaktor auf der Grundlage didaktischer und pädagogischer Expertise evaluiert werden, sodass auch eine inhaltlich fundierte Auswertung von eingesetzten oder selbst entwickelten Materialien stattfinden kann. Zudem bedarf es neben einer differenzierten Sicht auf die Durchführung selbst einer genauen Prüfung der personalen und organisatorischen Einflussgrößen. Alle diese Komponenten sind nicht feststehend, sondern wurden im Verlauf des Projekts in Zusammenarbeit mit allen Beteiligten eruiert.

Die zugrunde liegende didaktische Perspektive als zentraler Faktor zur Evaluation der adäquaten Umsetzung eines innovativen Programms bildet bereits die Voraussetzung für die fachgerechte Entscheidung für ein Programm. Mit einem systematischen Leseförderprogramm wurde ein inhaltlicher Schwerpunkt des Transfers gewählt, der bundesweit in allen Schulformen verankert ist. Im Bereich der Leseförderung ist hierbei aus fachlicher Sicht die Trennung zwischen Sach-, Fach- und literarischen Texten von großer Bedeutung, um gezielt Textverstehen fördern zu können. Diese systematische Trennung wurde im Konzept der *Leseschule* NRW von der Projektleitung im Rahmen des KMK-Projekts *Auf dem Weg zur Leseschule* (2008–2010) entwickelt. Damit liegt ein bewährtes Konzept einer systematischen Leseförderung vor, das die Grundlage für landes- und bundesweite Initiativen und Projekte bot und auch im Nachfolgeprojekt *BiSS-Transfer* als Leitmodell für eine systematische Leseförderung diente.² Das Konzept *Leseschule*³ wird damit zum Bezugspunkt im Kreislauf von Forschung, Entwicklung, Dissemination

also, es müssen alle da mit im Boot sein. Es reicht nicht aus, wenn ich drei, vier Kollegen da mit drin habe, dann muss die Schule das schon gemeinsam auch mit begleiten können.“ (Grundschule 1, PK Schreiber, 2. PSJ)

Vgl. zu den Abkürzungen und pseudonymisierten Akteur:innen im Rahmen dieser Interviewzitate die Übersicht in der Einleitung von Kap. III.

- 2 Vgl. Blended-Learning-Einheit bei *BiSS-Transfer* „Durchgängige Leseförderung“ (<https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/blended-learning/>); Teilprojekt „Kooperative Praxisprojekte“ der Qualitätsoffensive „Dealing with Diversity“ an der Universität Münster (<https://www.uni-muenster.de/QLB-DwD/teilprojekte/praxisprojekteinkooperationsschulen/index.html>) [letzter Aufruf: 11.01.2025].
- 3 Da die Schulen im Projektverlauf zunehmend von der *Leseschule* sprachen und das Konzept deutschlandweit eingesetzt wird, wird es – auch in dieser Studie – mittlerweile *Leseschule* genannt. In den Interviewaussagen werden beide Benennungen parallel gebraucht (*Leseschule* NRW sowie *Leseschule*), wobei sich die Transkription der Interviewaussagen der Lehrerschaft als ‚Leseschule‘ an der Schreibweise der schulischen Dokumente orientiert.

und Implementation, indem die Studie Gelingensbedingungen und Herausforderungen des Transfers und der Institutionalisierung dieses zentralen Themas im Fach Deutsch in die schulische Praxis untersucht. Dabei werden grundsätzlich Faktoren der Schulentwicklung berücksichtigt, die es erst ermöglichen, solche Implementationen im Sinne einer Verstetigung nachhaltig zu gestalten.

Diese Implementationsstudie begegnet damit dem Desiderat, eine empirisch basierte Erforschung des Implementationsprozesses mit einem Fokus auf den Zusammenhängen von Erfolg und Scheitern spezifischer Implementationsmaßnahmen unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit aus fachdidaktischer Perspektive vorzunehmen (vgl. Koch 2011).

Im Rahmen der Publikation werden schulspezifische Prozesse der Implementation des umfassenden Leseförderprogramms *LesSchule* und insbesondere des Lesestrategietrainings im Unterricht evaluiert. In einem ersten Grundlagenkapitel wird das Konzept *LesSchule* mit seinen verschiedenen Bausteinen einschließlich des eingesetzten Lesetrainings als Implementationsgegenstand vorgestellt. Zudem wird der Forschungskontext zu Fragen der Transferdimensionen von Innovationen entwickelt, um anschließend grundsätzliche Implementationsbedingungen im System Schule anhand der Ebenen Kontext, Unterricht, Organisation und Personal erörtern zu können.

Im Anschluss an die Erläuterung des Forschungsdesigns erfolgt die Präsentation der Forschungsergebnisse zu der Frage nach Bedingungen gelingender Implementation, die sich in die vier genannten maßgeblichen Ebenen untergliedert. Die in den Ergebnissen aufgezeigten Gelingensbedingungen werden nachfolgend im Format von Fallanalysen im Primar- und Sekundarsektor als Good-Practice-Schulen konkretisiert und differenziert erörtert. Abschließend können Gelingensbedingungen für die Implementation von Lesefördermaßnahmen, insbesondere im Kontext des Textverstehens, aber auch zentrale Parameter eines erfolgreichen Implementationsprozesses im Rekurs auf Herausforderungen identifiziert und benannt sowie weitere Implikationen für Forschung und Lehre entwickelt werden.

Unser Dank gilt an dieser Stelle zum einen allen studentischen Mitarbeiter:innen, die über lange Zeiträume hinweg Aufbereitung, Organisation und Analyse qualitativer Daten tatkräftig unterstützt haben. In diesem Kontext hervorzuheben ist die unermesslich wertvolle Mitarbeit von Marie Syska, Jonas Brune und Felix Westhoff, die zu verschiedenen Zeitpunkten die organisatorische und inhaltliche Koordination des Kodierungsprozesses übernahmen und bei Literaturrecherchen und der Erstellung von Exzerpten bewährte Mitarbeiter:innen des Forschungsteams waren. Zu danken ist auch Dr. Katharina Franck, die zu Beginn den Forschungsprozess intensiv begleitete und dann auf die Schulseite wechselte, wo sie als Projektkoordinatorin das Programm an ihrer Schule etablierte (was wiederum dazu führte, dass diese Schule nicht in die Evaluation aufgenommen wurde). Dr. Katja Winter sind wir zu besonderem Dank verpflichtet: Sie war nicht nur maßgeblich an der Durchführung der Fortbildungen beteiligt, sondern

verantwortet auch die Darstellung der Testergebnisse. Unsere Ausführungen zu diagnostischen Aspekten fußen auf ihrer Expertise.

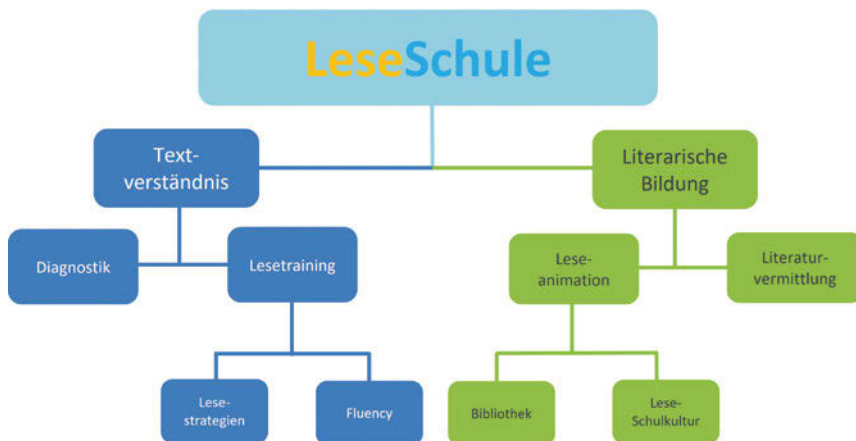
Ein weiterer großer Dank gilt unseren Verbundkoordinatoren Philipp Mus-singhoff und Dirk Reimann. Es gelang ihnen hervorragend, als Mitglieder der Steuergruppe, in die Schulen hinein zu kommunizieren und als Vermittler und Unterstützer tätig zu werden. Insbesondere Dirk Reimann, der während der gesamten Projektzeit Verbundkoordinator war, unterstützte mit seiner Expertise auch die Erstellung der Studie.

1. Ein systematisches Konzept der Leseförderung: Die *Leseschule*

1.1 Das Konzept *Leseschule*

Das Konzept *Leseschule* wurde im Kontext des KMK-Projekts *ProLesen – Auf dem Weg zur Leseschule* (2008–2010) in Kooperation mit dem *Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW* sowie der *Medienberatung NRW* von Marion Bönninghausen entwickelt und im Rahmen der KMK-Initiative mit dem Zusatz *NRW* versehen. Die *Leseschule* stellt ein umfassendes systematisches Gesamtkonzept schulischer Leseförderung für alle Schularten und Schulstufen dar. Sie basiert gleichermaßen auf wissenschaftlichen Ergebnissen der Leseforschung wie auf Erfahrungen und Verfahren aus der Praxis damaliger sog. ‚Gütesiegel-Schulen‘ mit dem Schwerpunkt Lesen (vgl. Bönninghausen 2010). Um in der Schulpraxis gelingende Ansätze und Maßnahmen berücksichtigen zu können, wurden auf der Grundlage von Interviews und Dokumentenanalysen Lesefördermaßnahmen an diesen Gütesiegel-Schulen erfasst und kategorisiert. Die Aktivitäten im Bereich ‚Lesen‘ zeichneten sich in der Schulpraxis durch eine große Vielfalt aus, die konkreten Förderziele der einzelnen Maßnahmen blieben jedoch häufig unscharf. Da mit Blick auf die Effektivität von Fördermaßnahmen die konkrete Ausweisung des jeweiligen Förderziels zentral ist, wurden alle Lesefördermaßnahmen systematisch geordnet und theoriebasiert kategorisiert. Daraus ergab sich die Gliederung in zwei übergeordnete Bereiche: die Förderung des Textverstehens und die Förderung literarischer Bildung. Diese grundsätzliche Zweiteilung bestimmt das Konzept der *Leseschule*, wobei beide Pfeiler umfassender angelegt sind. Im Ergebnis bedingen Textverstehen und literarisches Lesen einander und wirken ineinander: Dass Schüler:innen gut und flüssig lesen können und verstehen, was sie lesen, ist auch die Voraussetzung dafür, dass sie gern und viel lesen. Und umgekehrt: Wer gern und viel liest, verbessert die Fähigkeit, flüssig zu lesen und Texte zu verstehen. Aber erst die Zuordnung der einzelnen Maßnahmen zu den ausgewiesenen Zielen der beiden Pfeiler ermöglicht eine zielorientierte und damit konzise und erfolgreiche Leseförderung (vgl. Bönninghausen 2010).

Abbildung 1: Das Konzept der *LeseSchule*



Der Bereich der Leseanimation wurde übergreifender konzipiert, da leseanimierende Maßnahmen grundsätzlich literarische Bildung mitdenken müssen, die als einer von zwei Pfeilern der *LeseSchule* ausgewiesen wird. Alle Maßnahmen im Bereich der ‚Literarischen Bildung‘ zielen auf die Förderung des literarischen Lesens und von Lesemotivation ab. Literarische Bildung verweist auf die Einübung in die kulturelle Praxis des Lesens, die „in einer multimedialen Kulturlandschaft eine Weitung hin zu Transformationen in andere Medien wie Theater, Film, Fernsehen, Computerspiel und Internet“ (Breitmoser 2013/2012, S. 464) bedeutet. Sie ist mit einer Einführung in den gesamten kommunikativen Handlungszusammenhang verbunden, der zum Lesen gehört. Die Unterstützung des Hineinwachsens in eine Kultur der Schriftlichkeit stellt an den Elementarbereich, die Grundschule und die Sekundarstufe I gleichermaßen die Anforderung, Leseförderung nicht allein an kognitiven Kompetenzen und Dimensionen auszurichten, sondern darüber hinaus für die motivationalen, emotionalen und auch ästhetischen Aspekte des Lesens zu sensibilisieren.

Das Ziel, Lesefreude und auch die Lesemenge zu steigern, geht einher mit der Förderung von motivationalen und emotionalen Faktoren. Leselust und Lesemotivation werden durch gezielte Maßnahmen angeregt und Schüler:innen bei der Ausbildung eines aktiven Leseverhaltens unterstützt. Einflussgebend sind hierbei Forschungsergebnisse aus dem Bereich der literarischen Sozialisation und der Lesesozialisation (vgl. Eggert/Garbe 2003; Graf 2007; Garbe/Philipp/Ohlsen 2009; Garbe 2009, 2010).

Der andere Pfeiler der *LeseSchule* umfasst Maßnahmen zur Förderung des Textverstehens, die im Format eines Trainings mit quantitativ messbaren Ergebnissen durchgeführt werden. Auf der Grundlage eines neurophysiologisch fundierten Trainingsformats (vgl. Grzesik 2005) wird mit kognitionspsychologisch

begründeten Methoden (vgl. Artelt et al. 2007) die Lese- bzw. Textverstehenskompetenz durch konsequentes Üben (weiter-)entwickelt. Das diagnostisch gestützte, systematische Lesetraining im Pfeiler ‚Textverständnis‘ reicht vom gezielten Einsatz von Lesestrategien bis zu Verfahren zur Verbesserung der Leseflüssigkeit (vgl. Schreblowski 2004; Artelt et al. 2007; Leopold 2009; Bönnighausen/Winter 2019; Christmann 2019; Lenhard 2019).

Auch die Textformate, die zur Förderung eingesetzt werden, unterscheiden sich maßgeblich: Im Pfeiler ‚Literarische Bildung‘ stehen ausschließlich literarische Texte (in jeglichem medialen Format) im Mittelpunkt, die in das literarische Lesen einführen und die Lesefreude anregen und erhalten sollen. Dass sich literarische Texte unter anderem durch die Merkmale Literarizität, Fiktionalität und Selbstreferenzialität auszeichnen, hat zur Konsequenz, dass die Komplexität literarischen Verstehens hinsichtlich der Polyvalenz literarischer Texte keine eindeutigen Aussagen oder Zuordnungen in ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ erlaubt.

Zusammenfassend:

- Fortschritte im Kontext des literarischen Lesens bzw. der Lesemotivation sind nicht (quantitativ) messbar.
- Der Zuwachs an Lesemotivation ist nicht trainierbar.

Im Pfeiler ‚Textverständnis‘ hingegen sollten zur Förderung ausschließlich Sachtexte verwendet werden, wobei neben kontinuierlichen Sachtexten auch diskontinuierliche (Tabellen, Fahrpläne etc.) einzubeziehen sind. Sachtexte sind nicht-fiktionale, nichtliterarische Texte, die sich durch folgende Merkmale auszeichnen: funktionsabhängiger Aufbau, Wirklichkeits- und Faktenbezug, klare Zweck- und Adressatenorientierung, situationsabhängige und informierende Funktion (vgl. Klute 2006; Leisen/Mentges 2009; Becker-Mrotzek 2013).

Zusammenfassend:

- Sachtexte ermöglichen aufgrund ihrer faktenorientierten Aussagen, ihrer prinzipiell klaren Struktur und der Überprüfbarkeit des Leseverständnisses in ‚richtig‘ und ‚falsch‘ die gezielte übende Anwendung von Lesestrategien.
- Fortschritte im Kontext des Textverstehens sind quantitativ messbar.
- Der Zuwachs an Textverstehenskompetenz ist mithilfe von Sachtexten trainierbar.

Die enge Verbindung zwischen Leseverhalten und Lesekompetenz verdeutlicht die vielfältigen Verflechtungen zwischen den beiden Pfeilern ‚Literarische Bildung‘ und ‚Textverständnis‘. Auch für den Lesekompetenzerwerb besitzen motivationale Faktoren auf der Ebene der Leserin bzw. des Lesers eine hohe Bedeutung. Denn Lesen stellt einen vielschichtigen und komplexen Prozess dar, der von einer Vielzahl verschiedener Faktoren beeinflusst wird. Insbesondere die Lesemotivation und das

lesebezogene Selbstkonzept sind dabei wichtige Komponenten, die das Leseverhalten und auch die Lesekompetenz einer Person wesentlich beeinflussen.

1.2 Bausteine der LeseSchule

Die *LeseSchule* umfasst mit ihren Pfeilern ‚Literarische Bildung‘ und ‚Textverständnis‘ alle Bausteine, die eine Schule zur Leseförderung einsetzen kann.

Zum Pfeiler ‚Literarische Bildung‘ gehören die Bausteine ‚Literaturvermittlung‘ und ‚Leseanimation‘, unter die sich auch ‚Bibliotheksnutzung‘ und ‚Leseschulkultur‘ subsumieren lassen.

Zum Pfeiler ‚Textverständnis‘ gehören die Bausteine ‚Diagnostik‘ und ‚Lesetraining‘, dieses gliedert sich in das Training von Leseflüssigkeit und von Lesestrategien.

Bausteine im Pfeiler ‚Literarische Bildung‘

Baustein ‚Literaturvermittlung‘

Im Literaturunterricht ist die Vermittlung von literarischen Formen und Verstehenspraktiken mit Blick auf literarische und mediale Bildung in allen ihren Facetten immer auch mit der Förderung der ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung verbunden. Ein genaues Sehen, Lesen und Hören stellt Möglichkeiten zur Förderung von Leselust und Lesemotivation bereit und unterstützt Schüler:innen bei der Ausbildung einer aktiven Lese- und Medienrezeption.

Da der Baustein ‚Literaturvermittlung‘ als zentraler Bestandteil des Deutschunterrichts in seiner Komplexität nur literatur- und mediendidaktisch, nicht jedoch lesedidaktisch zu erfassen ist, wird er in seiner wichtigen Funktion im Bereich der literarischen Bildung als Baustein aufgeführt, an dieser Stelle jedoch nicht weiter expliziert. Im Rahmen des Projekts wurden die Potenziale des Literaturunterrichts im Bereich der Leseförderung nur einbezogen, wenn leseanimierende Maßnahmen aus dem Literaturunterricht hervorgingen, wie dies regelmäßig an Grundschulen der Fall ist. Die für den Literaturunterricht zentralen literar-ästhetischen oder analytischen Dimensionen werden im Rahmen der *LeseSchule* jedoch der Förderlogik entsprechend nicht berücksichtigt.

Baustein ‚Leseanimation‘

Leseanimation kann als ein Prozess angesehen werden, der verschiedene Zielbereiche aufweist. Diese reichen von der Ermöglichung eines Zugangs zu Büchern über die Entwicklung positiver motivationaler Grundüberzeugungen und die Ausbildung stabiler Lesegewohnheiten sowie persönlicher Leseinteressen bis zur

Habitualisierung einer positiven Einstellung zum Lesen. Diese ist mit der Verfestigung eines Selbstkonzepts als Leser:in verbunden.

Leseanimierende Maßnahmen in Schulen sind breit angelegt und bewirken ein großes und vielfältiges Spektrum an Reaktionen. Aufgrund der eher indirekten Anlage der Fördermethoden – Motivation und Lesefreude lassen sich nicht gezielt einüben – ist ihr Erfolg zwar häufig erkennbar, aber nicht quantifizierbar und noch nicht einmal prognostizierbar.

Zentral sind leseanimierende Verfahren, die für Bücher und Lesen werben. Indem sie Lesen als anregende und genussvolle Tätigkeit präsentieren, sollen leseanimierende Verfahren zum Lesen verlocken und zu einer Steigerung der Lesemotivation und Leselust beitragen (vgl. Rosebrock/Nix 2020). Leseanimierende Maßnahmen zielen auf die Subjektebene des Lesens. Ihr Ziel ist es, die Einstellung zum Lesen und damit langfristig auch das Leseverhalten positiv zu beeinflussen. Dabei können leseanimierende Maßnahmen einen Prozess abbilden, dessen Zielbereiche sich in mehreren Schritten darstellen lassen (vgl. Rosebrock/Nix 2020): In einem ersten Schritt sollen leseanimierende Maßnahmen Kindern und Jugendlichen (auch mithilfe anderer Medien) einen motivierenden Zugang zu literarischen Texten eröffnen. Damit wird ihnen Lesen als anregende, genussvolle Tätigkeit und kulturelle Praxis nähergebracht. Durch regelmäßige positive Rückmeldungen von Leseerlebnissen können sich anschließend sukzessive vor dem Hintergrund von subjektiven Erwartungs- und Wertkomponenten Leseinteressen ausbilden, die sich auf der wiederum nächsten Stufe als motivationale Grundüberzeugungen stabilisieren. Langfristig zielt Leseanimation durch die regelmäßige Anregung einer Begegnung mit Literatur und der damit verbundenen motivationalen Unterstützung auf den Aufbau einer habituellen Lesemotivation sowie auf die Entwicklung bzw. Stärkung eines positiven Selbstbilds als Leser:in (vgl. Möller/Schiefele 2000).

Bausteine ‚Bibliothek‘ und ‚Leseschulkultur‘ im Kontext von Leseanimation

Die Maßnahmen der Leseanimation sind in ihrem Gesamtspektrum immer zusammen mit dem Baustein ‚Leseschulkultur‘ zu sehen, da ein Großteil der leseanimierenden Maßnahmen die Schulkultur prägt und in dieser sichtbar wird. Leseanimierende Maßnahmen, die immer auch die ‚Bibliothek‘ als außerschulischen Lernort einbeziehen, wirken sich wiederum in Teilen auch auf die ‚Leseschulkultur‘ aus. Deshalb werden diese Bausteine als Verbund betrachtet und deren Maßnahmen gemeinsam dargestellt.

Die Steigerung der Lesemotivation und Leselust hat zum Ziel, dass Schüler:innen durch das wiederkehrende Erlebnis einer mit Freude verbundenen Lesepraxis eine habituelle Lesemotivation entwickeln und sich selbst als Leser:innen verstehen. Die einschlägigen Verfahren in der Grundschule sowie der Sekundarstufe I sind zumeist bekannt und auch oft erprobt. Wichtig ist, dass alle diese Maßnahmen im Rahmen eines Gesamtkonzepts gesehen werden sollten.

Denn die Vielzahl leseanimierender Maßnahmen und Verfahren lässt sich in ein Ordnungssystem bringen, das die Planung sowie die notwendige systematische Anwendung in der Einrichtung erleichtert. Die nachfolgende Systematisierung soll dies beispielhaft verdeutlichen:

Abbildung 2: Systematisierung leseanimierender Maßnahmen I



Das aufgezeigte Ordnungssystem zur Systematisierung der verschiedenen leseanimierenden Maßnahmen lässt sich weiter ausdifferenzieren nach den Orten inner- und außerhalb der Schule, an denen die Maßnahmen stattfinden.

Abbildung 3: Systematisierung leseanimierender Maßnahmen II⁴

	Kooperation mit außerschulischen Partnern	Lese-Schulkultur	Deutschunterricht
Lese-Kultur sichtbar machen	Lesе-Aktionen dokumentieren und ausstellen	Lesephorismen Präsentationsbereiche	Leseecke Klassenbibliothek
Regelmäßige Aktionen	Bücherrallye Vorleserausbildung	Pausenlesen Tauschregale	Lesekiste Buchvorstellung
Punktuelle Events	Vorlese-Wettbewerb	Autorenlesung Book-Slam	Lesenacht Vorlesen

4 Vgl. auch Franck 2019.

Dabei ist es angeraten, leseanimierende Verfahren differenziert nach Jahrgangsstufen systematisch zu bündeln und sie in einer Planungsübersicht für das Schuljahr festzuhalten. So kann gewährleistet werden, dass das Angebot breit gefächert ist, auch außerschulische Partner:innen einbezieht und an unterschiedlichen Orten innerhalb der Schule umgesetzt und damit sichtbar wird.

Bausteine im Pfeiler ‚Textverständnis‘

Die Bausteine im Pfeiler ‚Textverständnis‘ orientieren sich am Verständnis einer ‚Reading Literacy‘, der zufolge Lesekompetenz als die Fähigkeit definiert wird, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 23).

In dieser Definition werden als verschiedene Faktoren der Lesekompetenz die kognitiven Fähigkeiten und die Bedeutung des Lesens im Hinblick auf ein selbstbestimmtes Handeln thematisiert (vgl. Schmitz 2016). Zum Tragen kommt hier ein differenziell-psychologisches Verständnis von Lesekompetenz, das die inter- und intraindividuellen Unterschiede der Leser:innen berücksichtigt und Merkmale wie z.B. die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses oder die Motivation mit der Leseleistung in Zusammenhang bringt (vgl. Streblow 2004).

Die Erklärung, wie Lese- bzw. Textverstehen funktioniert, folgt wiederum kognitionspsychologischen Ansätzen. Diese gehen davon aus, dass das Verstehen von Texten kein passiver Prozess der Bedeutungsentnahme ist, sondern eine aktive Konstruktionsleistung des Individuums darstellt, bei der die im Text enthaltenen Informationen aktiv mit dem Vor- und Weltwissen der Leserin oder des Lesers in Verbindung gesetzt werden (vgl. exemplarisch Artelt et al. 2007). Um das Textverstehen fördern zu können, muss zunächst nachvollzogen werden, wie sich das Verstehen von Texten prozesshaft vollzieht, welche Rolle die Leser- und die Textseite in ihrem Zusammenwirken spielt und wie die jeweilige Seite in ihrer spezifischen Funktion gezielt unterstützt werden kann.

Der Prozess des Textverstehens

Das Verstehen von Texten wird der kognitionspsychologischen Theorie zufolge als ein Aufbau einer mentalen Repräsentation verstanden. Dabei wird davon ausgegangen, dass ein internes Modell, eine Vorstellung des im Text beschriebenen Sachverhalts, gebildet wird (vgl. Dijk/Kintsch 1983; Kintsch 1998).

Textverstehen wird diesem Modell zufolge als eine kognitiv-konstruktive Text-Leser-Interaktion definiert und damit als einen vom Text gesteuerten Konstruktions- und einen vom Vorwissen, den Fähigkeiten und Aktivitäten der Leserin bzw. des Lesers beeinflussten Integrationsprozess (vgl. Kintsch 1988). Die

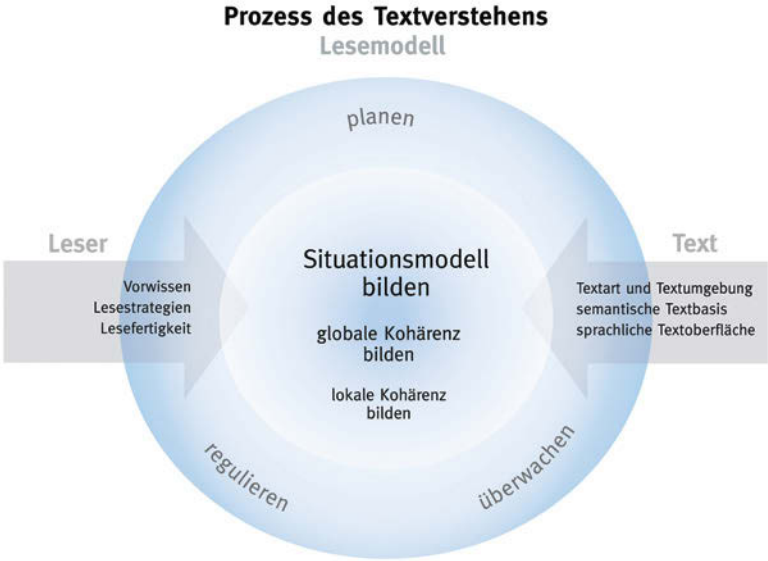
Sinnzusammenhänge werden auf der Textebene unter anderem semantisch oder sprachlich signalisiert, sie müssen aber von den Leser:innen gleichwohl kognitiv, also mental nachvollzogen und in eine funktionale und strukturelle Analogie zur Realität gebracht werden (vgl. Richter/Schnotz 2018). Der Prozess des Textverstehens ist demnach ein Prozess der mentalen Kohärenzbildung und sein Ergebnis die „mehr oder weniger kohärente Repräsentation eines Textes“ (Artelt et al. 2007, S. 11), eben die Bildung eines Situationsmodells.

Auf der einen Seite beeinflussen Merkmale auf den Ebenen der sprachlichen Textoberfläche und der semantischen Textbasis das Verstehen. Diese betreffen den Grad der Komplexität auf Wort- und Satzebene sowie den Grad an Kohärenz. Dieser wiederum ist abhängig von der Anordnung der einzelnen Aussagen des Textes und deren hierarchisch organisierten semantischen Zusammenhängen. Darüber hinaus nimmt das Arrangement der Textumgebung, z.B. Text-Bild-Relationen, entscheidenden Einfluss auf die Verständlichkeit der Texte (vgl. Christmann 2006).

Auf der anderen Seite hängt das Verstehen maßgeblich von den Fähig- und Fertigkeiten der Leser:innen ab. Neben basalen Lesefähigkeiten, welche die (automatisierte) Dekodierfähigkeit und eine angemessene Lesegeschwindigkeit umfassen (vgl. Rosebrock et al. 2019), sind auch das inhaltliche Vorwissen sowie das Wissen über Textmerkmale und das Lesestrategiewissen von Bedeutung. Hinzu kommen Kompetenzen im strategischen Umgang mit dem vorliegenden Text.

Der integrativ-konstruktive Prozess des Textverstehens, der von Merkmalen der Text- und der Leserseite determiniert ist, lässt sich grafisch folgendermaßen darstellen:

Abbildung 4: Prozess des Textverstehens (Bönnighausen/Winter 2019)



Bedeutend ist, dass alle Fähigkeiten und Fertigkeiten in diesem Bereich erlernbar, trainierbar und evaluierbar sind. Dementsprechend können überprüfbare Kompetenzen zum Umgang mit Texten vermittelt bzw. erlernt und eine grundlegende methodisch-strategische Herangehensweise an Texte entwickelt werden.

Abbildung 5: Good-Strategy-User (Pressley/Borkowski/Schneider 1987)



Was also zeichnet gute Leser:innen aus?

Sie besitzen (a) basale Lesefertigkeiten, d. h., sie dekodieren fehlerfrei und lesen automatisiert, angemessen schnell und betont; sie sind (b) gute Strategieanwender:innen, d. h., sie verfügen über ein Repertoire an Lesestrategien, besitzen die Fähigkeit, Lesestrategien effektiv einzusetzen, überwachen und hinterfragen ihren Verstehensprozess und ihren Strategieeinsatz, regulieren ggf. ihre Verhaltensweisen und ihren Strategieeinsatz und verfügen (c) über ausreichend relevantes Vorwissen, d. h. bereichsspezifisches Vorwissen, Wissen über Textmerkmale und Lesestrategiewissen (vgl. Pressley/Borkowski/Schneider 1987).

Baustein ‚Lesestrategien‘

Insbesondere der sichere und automatisierte Einsatz von Lesestrategien ist ein ausschlaggebender Faktor für gelingendes Textverstehen (vgl. Bönninghausen/Winter 2019). Lesestrategien unterstützen das Verstehen und Behalten von Texten (vgl. Hasselhorn/Gold 2017). Sie können als mentale Werkzeuge verstanden werden, die der Planung und Steuerung des Textverständnisses dienen und das Verstehen und Behalten von Textinformationen erleichtern (vgl. Artelt et al. 2007).

Es lassen sich sechs Merkmale identifizieren, die allen Lernstrategien zugrunde liegen und die sich auf Lesestrategien übertragen lassen: Lesestrategien sind

zielgerichtet, bewusst, spontan, kontrolliert, selektiv und kapazitätsbelastend (vgl. Hasselhorn/Gold 2017). Das heißt, dass Strategien je nach Leseziel und Anforderung ausgewählt werden. Dies kann bewusst geschehen oder aber nach hinreichendem Training automatisiert und damit spontan erfolgen, sodass der Einsatz der Strategien keine kognitiven Ressourcen in Anspruch nimmt, die dann dem Textverstehensprozess nicht zur Verfügung stehen würden.

Mit der Unterscheidung zwischen Primär- und Stützstrategien (vgl. Danse-
rau 1978; Friedrich/Mandl 1992) werden zwei Funktionen der Lern- und Verste-
henssteuerung angesprochen:

- Primärstrategien steuern diejenigen kognitiven Prozesse des Verstehens, die der Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen dienen (vgl. Leutner & Leopold 2006). Mithilfe kognitiver Lesestrategien lassen sich entsprechend Textinformationen erarbeiten, strukturieren und aufbereiten. Kognitive Lesestrategien lassen sich weiter in Elaborationsstrategien, Reduk-
tions- bzw. Organisationsstrategien und Wiederholungsstrategien ausdiffe-
renzieren (vgl. Weinstein/Mayer 1986; Steiner 2006; Artelt et al. 2007; Hassel-
horn/Gold 2017).
 - Elaborationsstrategien unterstützen die Aktivierung bereits vorhandenen Vorwissens und die Integration neuer Informationen in das bestehende Wissen. Indem persönlich bedeutungstragende Verbindungen hergestellt werden, wird Verstehen erst ermöglicht.
 - Reduktiv-organisierende Lesestrategien dienen der Strukturierung des Textes, der Reduktion der Informationen auf das Wesentliche und unter-
stützen die Verknüpfung einzelner Textinformationen.
 - Wiederholungsstrategien zielen in erster Linie darauf ab, die Informati-
onen des Textes besser zu behalten (indem sie ggf. auswendig gelernt wer-
den), und nicht unmittelbar darauf, den Text zu verstehen. Indirekt kann
das wiederholte Lesen jedoch auch das Textverstehen unterstützen, weil
die Informationen durch Wiederholung langfristiger im Arbeitsgedäch-
tnis aufrechterhalten werden, sodass eine Elaboration der Informationen
länger möglich ist.
- Stützstrategien richten sich auf die motivationalen und exekutiven Funktionen, die das Verstehen indirekt beeinflussen (z. B. Aufmerksamkeitskontrolle, Meta-
kognition, Auswahl geeigneter Primärstrategien). Metakognitive Lesestrategien
als Stützstrategien sind nicht unmittelbar auf das Verstehen ausgerichtet, sondern
dienen der Planung, Überwachung und Regulierung des Verstehensprozesses
sowie dem Einsatz der kognitiven Lesestrategien (vgl. Leutner/Leopold 2006).
Da metakognitive Lesestrategien nur unter Rückgriff auf die Wissensbestände,
also die Kenntnisse der personalen, situationalen und strategischen Faktoren
umzusetzen sind, muss zu diesen metakognitiven Kontrollprozessen auch noch
metakognitives Wissen hinzukommen (vgl. Hasselhorn 2010).

Gemäß dem ‚Good-Strategy-User-Modell‘ nach Pressley/Borkowski/Schneider (1987) sind Primär- und Stützstrategien maßgeblich für den Erfolg des Textverstehensprozesses. In der Forschung zum Textverstehen haben diese exekutiven Kontrollprozesse insgesamt viel Aufmerksamkeit erhalten und gelten als zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Verstehensprozess (vgl. Artelt et al. 2007).

Fördermaßnahmen im Bereich ‚Textverständnis‘ müssen beide Seiten des integrativ-konstruktiven Prozesses des Textverstehens, die Leser- wie auch die Textseite, berücksichtigen. Anknüpfend an die Merkmale, die gute Leser:innen auszeichnen, müssen auf der Leserseite die Leseflüssigkeit als basale Lesefertigkeit und die Strategieanwendung einschließlich des metakognitiven Wissens gefördert werden. Um diese Fertigkeiten und Fähigkeiten üben zu können, muss auf der Textseite darauf geachtet werden, dass passende Übungsmaterialien zur Verfügung gestellt werden, die ein gezieltes Üben einzelner Strategien oder auch der Leseflüssigkeit erlauben. Hier müssen neben der Ausformulierung der Aufgabenstellungen Textmerkmale in den Bereichen Textart und Textumgebung, semantische Textbasis und vor allem sprachliche Textoberfläche berücksichtigt werden. Insbesondere der Aufbau der Texte oder die Signalisierung von Sinnzusammenhängen durch Gestaltungsmittel wie z. B. Konnektoren oder Pronomina auf der Textoberfläche tragen zur mentalen Kohärenzbildung bei (vgl. Richter/Schnotz 2018).

Baustein ‚Diagnostik‘

Diagnostik gilt – nicht nur im Kontext von Leseförderung – als Bedingung für eine zielführende Förderung. Das heißt, um entscheiden zu können, welches Förderverfahren zu welcher Zeit mit welchem konkreten methodischen Vorgehen für welche Schüler:innen und vor allem mit welchem Ziel passend sind, „benötigen Lehrkräfte objektive und zuverlässige diagnostische Informationen über den Leistungsstand und die Entwicklung ihrer SchülerInnen“ (Hebbecker et al. 2020, S. 3).

Im Kontext der Förderung der Lesekompetenz sind in der schulischen Praxis zwei verschiedene diagnostische Vorgehensweisen zu unterscheiden: Es werden standardisierte Tests (zumeist in Form von Verbrauchsmaterialien) oder eher informelle Verfahren der Diagnostik angewendet.

Als informelle Lernstandserhebungen werden im schulischen Alltag häufig Beobachtungsbögen eingesetzt, oder es kommen normierte, aber informelle Tests wie der *Duisburger Sprachstandtest* zur Anwendung. Dem gegenüber stehen validierte, standardisierte, psychometrisch ausgerichtete Tests zur Erfassung der Leseflüssigkeit, zum Wort-, Satz- und Textverstehen sowie zum Lesestrategiewissen für alle Jahrgangsstufen zur Verfügung, die Prozess- und Statusdiagnostik sowie Gruppen- und Einzeldiagnostik ermöglichen und in den Bereichen

‚Textverstehen‘ und ‚Fluency‘ für alle Jahrgangsstufen qualitative sowie vor allem quantitative Verfahren umfassen (u. a. *ELFE II*, *SLS 2–9*).⁵

Beide Verfahrenswege haben Vor- und Nachteile: Standardisierte und normierte Testinstrumente zur Erfassung des Leseverständnisses können lediglich allgemeinere Fähigkeiten der Schüler:innen erfassen und nicht passgenau erheben, was im Unterricht gefördert wird. Zudem sind sie nicht adaptierbar. Als Vorteile sind jedoch ihre Objektivität, Reliabilität und Validität zu nennen. Die Ergebnisse der Schüler:innen lassen sich direkt mit den Normierungsstichproben vergleichen und entsprechend objektiv einschätzen. Informelle Verfahren können auf den speziellen Lerngegenstand im konkreten Unterricht ausgerichtet werden und es entstehen (meist) keine Anschaffungskosten. Nur wenigen Lehrkräften gelingt jedoch über das informelle und oftmals implizite, d. h. spontane und beiläufige Diagnostizieren (vgl. Meyer/Jansen 2016), also durch Beobachtungen im Unterrichtsalltag oder die Auswertung von Klassenarbeiten und Übungsaufgaben, eine angemessene Einschätzung der Schüler:innenleistungen.

Baustein ‚Fluency‘

Unter ‚Fluency‘ (‚Leseeflüssigkeit‘) wird die Fähigkeit verstanden, genau, automatisiert, schnell und sinnkonstituierend zu lesen (vgl. Rosebrock et al. 2019). Diese basale Lesefähigkeit bildet die Grundvoraussetzung für das Textverstehen (vgl. Artelt et al. 2007). Schwache Leser:innen lesen stockend, in Wort-für-Wort-Schritten und fassen unpassende Satzteile zusammen. Dies führt zu einem nicht hinreichenden Textverständnis und auch Frustration. Ziel einer Förderung der Leseeflüssigkeit muss sein, diesen hierarchieniedrigen Leseprozess des Dekodierens, also des angemessen schnellen Verstehens von Wörtern und ganzen Sätzen, durch regelmäßige Übung zu automatisieren. Erst dann können für das Textverständnis entscheidende hierarchiehöhere Leseprozesse erfolgreich verlaufen, also der gesamte Textinhalt verstanden und behalten werden. Die Leseeflüssigkeit nimmt zu, indem durch stilles wie lautes Lesen der hierarchieniedrige Prozess des Dekodierens geübt wird.

Dies lässt sich wie folgt erklären: Die Bereiche der Wahrnehmung des Schriftbildes und der Zuweisung von sprachlichen Bedeutungen sind eng und wechselseitig miteinander verbunden. Denn der Lesevorgang ist dadurch bestimmt, dass beim fortlaufenden Lesen die Augen immer wieder für eine Dauer von 200–250 Millisekunden auf einen Textausschnitt von wenigen Worten fixiert werden (Augenrast). Danach springt das Auge zum nächsten Textausschnitt. Dieser Augen- oder Sakkadensprung dauert 5–10 Millisekunden. Da eine Informationsentnahme nur bei der Augenrast stattfindet, muss die Verringerung der Augenrast bzw. der Fixationszeit trainiert werden. Das heißt, dass einzelne

5 Vgl. zu diesen diagnostischen Tools v. a. Kap. VI.

Wörter schneller erkannt werden müssen, sich aber auch die Blickspanne vergrößern muss. Dies wiederum ist die Spanne, mit der auf einen Blick mehrere Wörter bis zu ganzen Sätzen gesehen und in ihrer Bedeutung verstanden werden (vgl. Grzesik 2005).

Damit die Erfassung der Bedeutung eines Textabschnitts ermöglicht wird, müssen folgende Fähigkeiten auf hierarchieniedriger Ebene gewährleistet sein (vgl. Rosebrock/Nix 2020):

- Lesegenauigkeit: Gute Leser:innen lesen die Wörter eines Textes genau und damit richtig. Schwache Leser:innen hingegen lesen häufiger bedeutungsverändernd und korrigieren sich zudem seltener, wenn sie sich einmal verlesen. Das hat in den meisten Fällen zur Folge, dass nicht nur einzelne Wörter, sondern auch ganze Satz- und Textzusammenhänge sinnentstellt werden, was das Textverständnis erschwert – wenn nicht sogar unmöglich macht.
- Automatisierung bezeichnet den Grad, wie schnell und genau Wörter (bzw. Wortbestandteile oder Wortgruppen) als Ganze erkannt und nicht buchstabenweise dekodiert werden müssen. Dies ist wichtig, damit kognitive Kapazitäten für hierarchiehöhere Prozesse freigesetzt werden können.
- Lesegeschwindigkeit meint die Schnelligkeit der Wort- und Satzerfassung und ist die logische Folge der Automatisierung der Dekodierprozesse. Das heißt: Je höher die Automatisierung des Dekodierens ist, desto höher ist die Lesegeschwindigkeit. Angemessen ist eine Lesegeschwindigkeit dann, wenn die Aufmerksamkeitsspanne über einen Satz oder mehrere Sätze aufrechterhalten werden kann. Sie liegt im Durchschnitt bei 250–300 gelesenen Wörtern pro Minute.
- Prosodie: Eine adäquate Aussprache und sinngemäße Betonung beim Lesen ist gleichzeitig Voraussetzung für und Folge von tieferen Verstehensprozessen. Gute Leser:innen ziehen beim Lesen semantisch und syntaktisch zusammengehörige Segmente sinnstiftend zusammen, wodurch die Erfassung der Bedeutung erleichtert wird.

In der Unterrichtspraxis haben sich drei Verfahren zur Förderung von Leseflüssigkeit als sinnvoll herausgestellt (vgl. Bönnighausen/Winter 2012):

Sichtwortschatztraining

Da das Blickverhalten zentral für flüssiges Lesen ist, muss dieser Bereich geübt und das heißt trainiert werden. Durch Übungen zur Lesegeläufigkeit, welche die Blickspanne auf Wortgruppen erweitern, die Augenbewegungen verbessern sowie die Zeit der Fixierung reduzieren, wird eine Vergrößerung des Sichtwortschatzes erreicht. Zudem tragen diese Übungen zur Automatisierung der Dekodierprozesse bei.

Lautleseverfahren

Beim Lautleseverfahren handelt es sich um ein kooperatives Verfahren, bei dem Tandems aus besseren und schlechteren Leser:innen gebildet werden, die gemeinsam oder abwechselnd einen kurzen Text mehrmals synchron oder nacheinander laut vorlesen. Die schwächeren Leser:innen orientieren sich dabei an den stärkeren Partner:innen vor allem hinsichtlich der richtigen Aussprache oder der Betonung, da diese auch als unterstützendes Lesemodell fungieren. Indem beide Schüler:innen gemeinsam die Verantwortung für ihren Trainingserfolg tragen, sind beide dazu angehalten, möglichst korrekt, in einer angemessenen Lesegeschwindigkeit und sinnvollen Betonung zu lesen (vgl. Nix 2011; Rosebrock et al. 2019).

Vielleseverfahren

In diesem Verfahren wird den Schüler:innen ein bestimmtes Zeitkontingent in der Woche zur Verfügung gestellt, innerhalb dessen sie im Sinne einer ‚Stillen Leszeit‘ leise lesen. Das Lektüreangebot, aus dem die Schüler:innen wählen dürfen, umfasst sowohl belletristische als auch Sachlektüre, anspruchsvolle wie triviale Literatur, Comics und Zeitungen. Die Lektüre wird nicht durch Aufgabenstellungen vorstrukturiert, es gibt keine Vorgaben hinsichtlich Textsorte oder Qualität, und die Texte werden im Anschluss nicht zum Unterrichtsgegenstand gemacht (vgl. Bamberger 2000; Wrobel 2009).

1.3 Das Lesestrategieprogramm als zentraler Implementationsgegenstand

Der Umgang mit Lesestrategien gehört mittlerweile zum etablierten schulischen Programm vor allem in den fünften und sechsten Jahrgangsstufen. Die von R.P. Robinson im Jahre 1946 erstmals veröffentlichte ‚SQ3R-Methode‘ kann als erstes und einflussreichstes Strategie-Programm gelten, das bis heute die sog. ‚5-Schritt-Lesemethode‘ geprägt hat, die oftmals in Schulbüchern zu finden ist, obwohl sich die Forschung zu Lesetrainingsprogrammen seit 1946 weiterentwickelt hat. Die in den nächsten Jahrzehnten folgenden methodischen und inhaltlichen Weiterentwicklungen, wie der Einbezug von metakognitiven Elementen oder die Anbindung des strategischen Vorgehens an die subjektive Ausgestaltung durch die einzelne Leserin bzw. den einzelnen Leser, sind in der ‚SQ3R-Methode‘ (respektive der 5-Schritt-Lesemethode) nicht enthalten (vgl. Schreblowski 2004).

Das im Projekt eingesetzte Trainingsprogramm *Lesend lernen* wurde 2006 von Marion Bönnighausen in Anlehnung an ein Programm der ZEIT-Stiftung entwickelt. Im Rahmen eines Förderprojekts der Stiftung *Kinder- und Jugendförderung der Stiftungsinitiative Sparkasse Oberhausen* unterstützten Lehramtsstudierende ab dem Jahre 2007 im Verlauf von zehn Jahren mit diesem Programm Schüler:innen in den Bereichen ‚Textverständnis‘ und ‚Leseeflüssigkeit‘. Das Textverständnis- und Lesetraining umfasste vier Stunden pro Woche während des gesamten Schuljahres, von denen zwei Stunden den regulären Unterricht ersetzten. Pro Schuljahr nahmen ca. 130 Schüler:innen teil, bei denen Testungen eine Schwäche im Bereich des Textverständnisses ergeben hatten. 2010 wurde das Programm in die *Leseschule NRW* als Modell einer umfassenden Leseförderung integriert. Das Programm wurde fortlaufend extern am Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung, Universität Münster, Arbeitseinheit Prof. Elmar Souvignier evaluiert. Die Ergebnisse zeigen im Vergleich zwischen den geförderten Gruppen und den Kontrollgruppen eine überzeugende Wirksamkeit des realisierten Förderkonzepts. In den wesentlichen Aspekten der Lesekompetenz – Lesegeschwindigkeit sowie Leseverständnis bei langen Texten – fiel der Lernzuwachs bei den geförderten Schüler:innen signifikant höher aus als in den Kontrollklassen. Gleichzeitig konnte auch ein höherer Zuwachs des Wissens über Lesestrategien nachgewiesen werden – insbesondere in dem praktisch bedeutsamen Bereich des anwendungsbezogenen Lesestrategiewissens.

Auf der Grundlage dieser positiven Ergebnisse wurde die Durchführung des Leseförderprogramms ab 2010 von der Schulform Hauptschule auf die Schulformen Gymnasium, Gesamtschule und Grundschule ausgeweitet und – insbesondere auf der Grundlage von Rückmeldungen der studentischen Kursleiter:innen aus der Schulpraxis heraus – beständig modifiziert (vgl. Bönnighausen 2008).

Das Lesestrategieprogramm *Lesend lernen* ist ein systematischer Verbund aus Primär- (kognitive Aktivitäten) und Stützstrategien (Selbststeuerungsaktivitäten). Insgesamt besteht es aus fünf Strategien:

1. Lesestrategie: Gedanken zum Text machen

In der elaborativen Phase sollen die Schüler:innen mithilfe der Strategie ‚Gedanken zum Text machen‘ lernen, noch vor dem eigentlichen Lesen auf die formalen und inhaltlichen Angebote des Textes zu achten. So können sie an ihr Vorwissen anknüpfen und zugleich abschätzen, mit welcher Art Text sie es zu tun haben und wie sie mit ihm umgehen können. Sich aufgrund von Bildern, Überschriften und Textgestalt Gedanken zum Text und zum Inhalt zu machen, aktiviert das Vorwissen der Leserin bzw. des Lesers. Dadurch können die neuen

Informationen des Textes leichter mit schon vorhandenen Wissensbeständen verknüpft werden.

Darüber hinaus werden bei der 1. Lesestrategie metakognitive und motivationale Prozesse aktiviert. Aufgrund des vermuteten Inhalts und der Textgestalt (Textart, Umfang, Komplexität) sowie der motivationalen Ausgangslage werden der Leseprozess und der Einsatz der Strategien geplant.

2. Lesestrategie: Verstehen überprüfen

Die zweite Lesestrategie ist eine metakognitive Lesestrategie und dient der Überwachung und Regulation des eigenen Leseprozesses. Gute Leser:innen überwachen ihren Leseprozess beständig. Erst dadurch ist es möglich, Unverstandenes zu benennen, Verstehensschwierigkeiten angemessen zu lösen und den Einsatz von Lesestrategien zu steuern.

Über die konkrete Satzebene hinaus wird mit dieser Strategie geübt, dass die Gesamtaussage von Texten immer wieder auf ihre sachliche Richtigkeit und logische Stringenz überprüft werden muss, der Leseprozess also ein eigenverantwortlicher und aktiver Vorgang ist und es einer ständigen Selbstkontrolle bedarf.

3. Lesestrategie: Sinnabschnitte einteilen und benennen

Der Text wird in sinnvolle Abschnitte eingeteilt, die mit jeweils passenden Überschriften benannt werden. Dies setzt voraus, dass der Text als ein aus Sinnabschnitten bestehendes, logisch aufgebautes Ganzes erkannt wird, das einer bestimmten Struktur folgt.

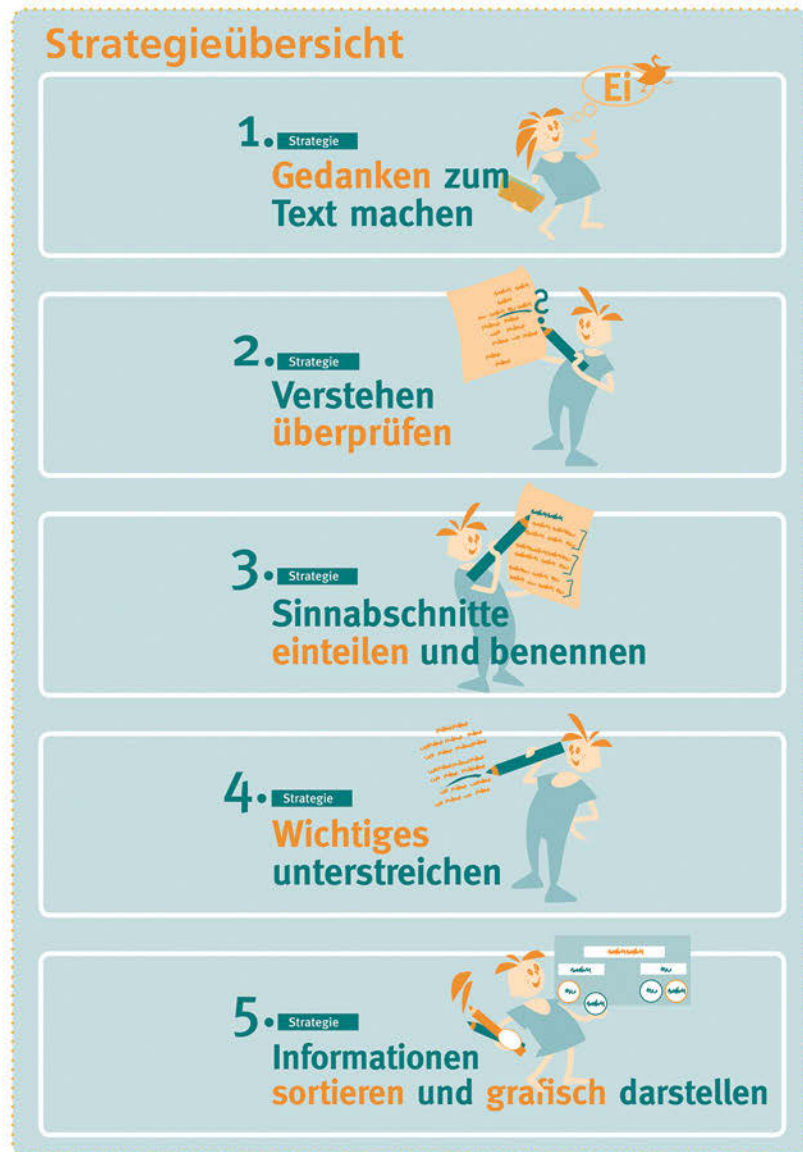
4. Lesestrategie: Wichtiges unterstreichen

Die 4. Lesestrategie hilft dabei, den Text auf das Wesentliche zu reduzieren und die wichtigsten Inhalte hervorzuheben. Dies unterstützt nicht nur das bessere Behalten von Textinformationen, sondern dient vor allem der Orientierung im Text, wenn dieser weiterführend genutzt werden soll.

5. Lesestrategie: Informationen sortieren und grafisch darstellen

Auch die 5. Lesestrategie erleichtert das Behalten und die weitere Nutzung des Textes. Darüber hinaus werden bei der grafischen Strukturierung Informationen wiederholt, mit bereits bekannten Wissensbeständen verknüpft und organisiert. Die Funktion von grafischen Darstellungen ist es, Zusammenhänge, Wechselbeziehungen und Ergebnisse explizit aufzuzeigen und nachvollziehbar zu machen, indem die Komplexität des Texts reduziert wird.

Abbildung 6: Strategieübersicht (Bönnighausen/Winter 2012)



Vermittlung der Lesestrategien

Allen Textverständnistrainings und auch dem Programm *Lesend lernen* liegt die Annahme zugrunde, dass die Verwendung von Lesestrategien dem Bewusstsein zugänglich und damit auch erlern- und trainierbar ist. Weil die bewusste Anwendung von Strategien das Arbeitsgedächtnis jedoch so stark beansprucht, dass mentale Ressourcen für Textverstehensprozesse nicht mehr ausreichend zur Verfügung stehen (vgl. Hasselhorn 1992), muss die Anwendung der Lesestrategien durch wiederholtes Training automatisiert werden. Grundsätzlich kann die Kompetenz des Textverstehens als Ergebnis eines Lernprozesses begriffen werden, in dessen Verlauf sich kognitiv kontrollierte Prozesse durch Übung zu automatisierten Prozessen entwickeln. Lernen ist somit als eine prozesshafte Veränderung von Mustern zu sehen, die von der einmaligen Ausführung einer Aktivität über Übung und Transfer bis hin zur Automatisierung reicht, sodass solche Aktionen zu Schemata verfestigt werden (vgl. Grzesik 2005).

Bezogen auf das Textverständnis heißt das: Durch die Trainingseinheiten werden Aktivitätsmuster für den Einsatz von Lesestrategien modifiziert bzw. gebildet, d. h. durch Reflexion gewonnen und dann für Planung, Steuerung und Kontrolle neuer Verläufe eingesetzt. Hierbei ist die Erkenntnis leitend, dass die Strategien zuerst dem Bewusstsein zugänglich gemacht, d. h. explizit gelernt und geübt werden müssen, bis sie in ihrer Anwendung selbstverständlich werden. Vor diesem Hintergrund ergeben sich für das Lesestrategietraining folgende Phasen: In der Phase der *Akquisition* findet die erstmalige Begegnung mit einer Lesestrategie statt. Sie wird vorgestellt, ihre Anwendung wird angeleitet, Funktion und Bedeutung der einzelnen Strategien werden reflektiert. In der Phase des *Behaltens* geht es um eine wiederholende und regelmäßige Anwendung der Lesestrategien sowie des Regelwissens und damit um ein Eintrainieren. Die Phase der *Reaktivierung* schließlich meint den Transfer, sodass Lesestrategien selbstständig in unterschiedlichen Situationen und bei verschiedenen Texten angewendet werden können (vgl. Grzesik 2005).

Neben dem Training textverstehender Operationen bis zum sicheren, automatisierten strategischen Einsatz für bestimmte Lesezwecke muss auch das Metawissen über die einzelnen anzuwendenden Lesestrategien vermittelt werden, sodass die Reflexion über den Verstehensprozess und den Einsatz der Lesestrategien angeregt wird. Dadurch werden Schüler:innen befähigt, Strategien dem Leseziel entsprechend anzuwenden und den Verstehensprozess metakognitiv zu überwachen. Die damit verbundene sukzessiv verlaufende Übernahme von Verantwortung für den eigenen Textverstehensprozess führt auch zu einer Steigerung von Aufmerksamkeit, Interesse und Ausdauer, die entscheidend für das Leseverständnis ist. Um diesen Lernprozess im Unterricht zu unterstützen, wird im Rahmen der Vermittlung des Programms *Lesend lernen* auf den ‚Cognitive-Apprenticeship-Ansatz‘ zurückgegriffen, der die Lernumgebung maßgeblich

bestimmt (vgl. Collins/Brown/Newmann 1989). Zentral war für die Durchführung in den Projektschulen auch die Phase des Modellings, in der die Lehrkraft als Modell auftritt und die Anwendung der Lesestrategie(n) und ihrer Teilschritte demonstriert (vgl. Bönninghausen/Winter 2019).

2. Implementation von Innovationen in das Schulsystem

Neben lesedidaktischen und kognitionspsychologischen Forschungsperspektiven rekurriert die Studie auf Positionen der Schulentwicklungsforschung. Insbesondere der Transfer von Innovationen in das Schulsystem gilt aufgrund systeminhärenter Bedingungen als herausfordernd. Die Ursachen eines wahrgenommenen tendenziellen Unwillens zur Innovation im Bildungssystem und Strategien zu dessen Überwindung werden seit einigen Jahren in der Schulentwicklungsforschung diskutiert (vgl. Asbrand/Zick 2021). Als ausschlaggebend wird eine Reihe von Faktoren angeführt, hierunter unter anderem – bedingt auch durch die föderale Struktur der Bildungslandschaften – „das Fehlen einer anerkannten übergreifenden wissenschaftlichen Autorität im Bildungsbereich“ (Gräsel 2010, S. 9). Zudem zeigen Untersuchungen, dass Lehrkräfte Schwierigkeiten haben, Interventionen mit ausreichender Genauigkeit umzusetzen (vgl. Mouzakitis et al. 2015; Sanetti et al. 2015), zumal in der Praxis eine Überwachung und Verbesserung der Interventionsgenauigkeit nicht etabliert zu sein scheint (vgl. Cochrane/Laux 2008; Cochrane et al. 2019). Hinzu kommt der relativ starke Einfluss tradierter Werte und kulturell geprägten (Alltags-)Wissens beim Personal innerhalb des Schulsystems, der die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse behindern kann (vgl. Oelkers 2009; Gräsel 2010). Aber auch mit Blick auf die Universitäten wird Kritik geäußert, indem ihnen eine geringe Akzeptanz anwendungspraktischer Forschung zugunsten von Grundlagenforschung im Allgemeinen sowie ein mangelnder Fokus auf Transferforschung im Speziellen vorgeworfen werden (vgl. Gräsel 2010; Bieber et al. 2018).

Unter anderem die BiSS-Initiative, in der die Genese dieser Studie zu verorten ist, begegnet diesem Desiderat eines „[f]orschungsbasierte[n] Transfer[s]“ (Prediger 2022, S. 89). So wird im Forschungsfeld (vgl. stellvertretend Gräsel/Fussangel 2022; Begeny et al. 2023) eine augenscheinliche Diskrepanz zwischen universitär generiertem gleichermaßen theoretischem wie empirischem Wissen und den Umsetzungsrealitäten dieses Wissens im potenziellen Zielfeld, der sog. Research-to-Practice Gap beklagt. Als ursächlich werden dabei verschiedene Faktoren wie eine mangelnde Berücksichtigung der unterschiedlichen Kontexte von Universitäts- und Schulbetrieb, fehlende praktische Erfahrungen sowie eine teils hierdurch bedingte unzureichende Aufmerksamkeit gegenüber den dynamischen Entwicklungen in der Praxis diskutiert (vgl. Rothland 2022; Begeny et al. 2023). Aus systemtheoretischer Perspektive zugespitzt, ist ein externer Transfer

von Innovationen in den Schulsektor, so das Ergebnis einer Untersuchung von Gräsel/Jäger/Willeke (2006), mit Blick auf die umfängliche Selbstreferentialität und operative Geschlossenheit des Systems sogar als unwahrscheinlich zu beurteilen.

Zwar versteht Oelkers diese mangelnde Dynamik als ein systemspezifisches Beharrungsvermögen, das der defizitären Verfügbarkeit von Ressourcen angesichts der Vielfalt pädagogischer Reformwünsche Rechnung trage und das zudem trotz einer „hoch mobilen Umwelt“ (Oelkers 2009, S. 1) eine beachtenswerte und vor dem Hintergrund teils kurzlebiger gesellschaftlicher Phänomene sogar notwendige Stabilität entwickelt habe. Doch ist das Schulsystem nicht starr in seiner gesellschaftlich-historischen Strukturierung verhaftet, sondern zeigt auch eindeutige Anzeichen kontinuierlichen Wandels. Insbesondere seit dem ‚PISA-Schock‘ 2000, dem hieraus erfolgten Paradigmenwechsel von der Input- zur Output-Orientierung und dem sukzessiven Einzug von Formen ‚Neuer Steuerung‘ (vgl. Fussangel/Rürup/Gräsel 2016; Heinrich/Kussau 2016), die den Einzelschulen größere Autonomie zubilligen, aber auch mehr Verantwortungen übertragen, zeugen diese Veränderungen vom tatsächlichen Wandel der Schullandschaft in den letzten fast 25 Jahren. Die Festschreibung des Innovierens als Kompetenz in den Standards für Lehrkräftebildung neben Erziehen, Beurteilen und Unterrichten soll darüber hinaus Sorge dafür tragen, dass sich jenseits bildungspolitischer und institutioneller Neuordnungen Lehrkräfte ganz individuell als aktiv Gestaltende ihrer Schulen verstehen (vgl. Ziegelbauer 2015). Allerdings ist hinsichtlich umsetzungspraktischer Realitäten hervorzuheben, dass die „Herausforderung, Forschungswissen in bildungspraktische Handlungsfelder (Bildungspraxis, -administration und -politik) zu transferieren und dort fruchtbar zu machen“, an Bedeutung gewonnen hat, jedoch noch immer eine „unzureichende Berücksichtigung von Forschungswissen in den Bildungsbereichen“ festzustellen ist (Bieber et al. 2018, S. 5). In der schulischen Implementationsforschung geraten daher die spezifischen Gründe für die Übernahme von Innovationen, aber eben auch personelle und strukturelle Beharrungskräfte in den Blick. Ausgehend von bildungswissenschaftlich akzentuierten Transfer- und Implementationstheorien gilt es, die potenziellen Gelingensbedingungen erfolgreicher Verankerung von Innovationen im Schulsystem zu identifizieren.

2.1 Strategien und Konzepte

‚Transfer‘ und ‚Implementation‘

Die vorliegende Studie erhebt Prozesse der ‚Implementation‘ sowie des ‚Innovationstransfers‘. Beide Termini bzw. Konzepte werden in der Forschung breit diskutiert, bisweilen synonym verwendet und/oder in Bezug zueinander gesetzt. Roth/Skintey verstehen bspw. den Implementationsprozess als „Einbau eines

wirkungsvollen Instruments – Objekt, Maßnahme, Prozess – in einen bestehenden Kontext mit der Zielsetzung der Ausweitung in einen größeren Kontext, i. e. Transfer, dessen Umsetzung für die Zielerreichung notwendig ist“ (Roth/Skintey 2022, S. 53), während Becker-Mrotzek/Roth dezidiert Implementation als „das Ziel bzw. die konkrete Umsetzung von Transfer“ (Becker-Mrotzek/Roth, 2022, S. 12) ausweisen.

Eine terminologische und auch konzeptuelle Positionierung im Rahmen dieser Studie lässt sich entlang der Ausführungen von Manitius (2021) vornehmen. Manitius weist (mit Bieber et al. 2018) angesichts der Notwendigkeit eines gelingenden Transfers im Kontext von Schulentwicklungsprozessen Differenzierungsmöglichkeiten von Transfer als Disseminationsarbeit, Diffusionsprozesse, Implementationsarbeit sowie als Entwicklungsprozess aus.

Transfer im Sinne von Dissemination wie auch Diffusion bezieht sich auf Prozesse der Wissensweitergabe: Dissemination meint Verfahren und Instrumente wie Konferenzen, Schulhomepages oder Schulprogramme, mit deren Hilfe Erkenntnisse und Ergebnisse im schulischen System verbreitet und veröffentlicht werden. Über Diffusionsprozesse findet Transfer statt, wenn Wissen ungesteuert weitergetragen wird.

Die beiden weiteren Ausdifferenzierungen von Transfer beziehen sich auf die prozessuale, adaptive Ausgestaltung sowie dessen Zielsetzung: Transfer ist als ein „dynamischer Entwicklungsprozess“ zu verstehen, in dem „die notwendigen Aushandlungen, transformativen Leistungen und Anpassungen“ (Manitius 2021, S. 8) mit dem Ziel einer nachhaltigen Verankerung „in der Anwendungspraxis“ (Manitius 2021, S. 8) im Sinne einer Implementation vollzogen werden.

Ein solches umfassendes Verständnis von Transfer, das Wissensweitergabe, die Prozessualität formativer Anpassungen und Implementation gleichermaßen einschließt, stellt sich als zu undifferenziert und damit als nicht zielführend dar. Formate und Verfahren der inter- wie auch intrainstitutionellen Wissensweitergabe, also bspw. von Universität in Schule und auch innerhalb von Schule, lassen sich als Transfer (von Wissen anhand von Verfahren wie Dissemination oder Diffusion) verstehen. Der gesamte Prozess jedoch ist auf einer anderen Ebene zu verorten und muss vom Ziel her betrachtet werden. Wenn die Umsetzung von Neuerungen in der Schule mit dem dezidierten Ziel einer nachhaltigen Verankerung in Strukturen des schulischen Systems verbunden ist – und dies ist durchaus nicht grundsätzlich von allen Beteiligten intendiert bzw. ausdrücklich mitgedacht –, muss der sich vollziehende Prozess bereits als ein Implementationsprozess angelegt sein, der auch Steuerungsmechanismen unterliegt. Hierauf verweist bereits Hasselhorn (2014, S. 144) unter Bezugnahme auf verschiedene Quellen. Ziel eines Implementationsprozesses ist es, die Neuerungen wirksam und nachhaltig nutzbar zu machen (Luchte 2005). Diese Absicht ist mit Bemühungen um eine Integration in die Strukturen der Institution verbunden, wobei Fullan/Pomfret (1977) in ihrer sehr differenzierten (Meta-)Studie darauf

verweisen, dass eine abschließende Messung und Bewertung des Grades der mit einer Implementation verbundenen Institutionalisierung und damit auch die Ausweisung einer (erfolgreich) abgeschlossenen Implementation von vielen verschiedenen Faktoren abhängig sind und je nach Forschungsfrage und -ansatz differieren. Grundsätzlich ist mit Fullan/Pomfret festzuhalten, dass Implementation einen ausgesprochen komplexen Prozess der Institutionalisierung von innovativen Neuerungen im Praxisfeld darstellt, der gleichermaßen organisationale wie personelle Komponenten eines Wandels umfasst (Fullan/Pomfret 1977).

Transfer und Implementation sind damit voneinander abzugrenzende Aktivitäten und Prozesse: Transfer kann im Bildungskontext Prozesse der Weitergabe (aktuellen) wissenschaftlichen Wissens und dessen Verbreitung „in praktische Felder“ (Gräsel/Fussangel 2022, S. 23) bezeichnen, während Implementation auf eine nachhaltige Verankerung der Innovation in der Anwendungspraxis abzielt (vgl. hierzu auch Gogolin/Souvignier 2021 im Rekurs auf Hasselhorn et al. 2014). Mit Fullan/Pomfrey lässt sich festhalten: „In other words, implementation is not simply an extension of planning and adoption processes. It is a phenomenon in its own right.“ (Fullan/Pomfrey 1977, S. 336)

Strategien der Implementation

Im Forschungsdiskurs werden drei Implementationsstrategien relevant: Top-down-, Bottom-up- und symbiotische Strategien (vgl. Gräsel/Parchmann 2004 im Rekurs auf Snyder/Bolin/Zumwalt 1992).

Bei Top-down-Strategien wird die Innovation von außen in die (Schul-)Praxis eingebracht, die von Akteur:innen im Handlungsfeld selbst möglichst unverändert umgesetzt werden soll. Bottom-up-Strategien hingegen verfolgen den Ansatz, dass Innovationen von den (schulischen) Akteur:innen selbst entwickelt werden, die damit auf Bedarfe oder Herausforderungen des eigenen Praxisfeldes reagieren. Symbiotische Implementationsstrategien wiederum zeichnen sich dadurch aus, dass (zumeist wissenschaftlich) Verantwortliche einer Innovation und die umsetzenden (schulischen) Akteur:innen gemeinsam an der Planung und Umsetzung der Innovation beteiligt sind (vgl. Gräsel/Parchmann 2004). Symbiotische Implementationsstrategien zielen damit als hybride Formen auf die Zusammenarbeit von Akteur:innen verschiedener Fachrichtungen unter größtmöglicher Berücksichtigung von Kontextvariablen ab. Eine symbiotische Implementationsstrategie, die auch für die vorliegende Studie als Handlungsstrategie leitend ist, geht davon aus, dass „Akteure mit unterschiedlicher Expertise gemeinsam an der Umsetzung pädagogischer Innovationen arbeiten“ (Gräsel/Parchmann 2004, S. 205). Damit wird der gemeinsame Entwicklungscharakter im Implementationsprozess hervorgehoben, um auch im Sinne von Ressourceneffizienz die kontextspezifischen Interessen- und Handlungsorientierungen im Zielgebiet zu stärken (vgl. Gräsel/Parchmann 2004).

In der vorliegenden Implementationsstudie wurde der Impuls für einen Veränderungsprozess zwar von außen an die Praxis herangetragen. Da jedoch die schulspezifische Entwicklung eines Konzepts einer systematischen und umfassenden Leseförderung von allen Schulen als Desiderat und sein Fehlen als veränderungswürdig erachtete Problemlage wahrgenommen wurden, konnten partizipative Strategien der symbiotischen Implementationsstrategie wirksam werden. Sowohl die Maßnahmenentwicklung als auch die Kontextualisierung fanden parallel statt und beeinflussten sich wechselseitig (vgl. Gräsel/Parchmann 2004). Die Benennung von Erfolgsindikatoren, die mit der Anwendung einer symbiotischen Implementationsstrategie verbunden sind, fallen in der Forschungsliteratur unterschiedlich aus und werden auch in dieser Studie differenziert. Im Rahmen von symbiotischen Implementationsstrategien wird Erfolg nicht allein von einer „möglichst getreue[n] Umsetzung der [...] Innovation“ abhängig gemacht, sondern die Implementation der Innovation gilt dann als erfolgreich, wenn es am Ende dieses Prozesses gelingt, „Kooperationsstrukturen zu etablieren, die beschriebene problematische Ausgangslage zu verbessern oder zu beheben und schließlich die Innovation und ihre damit verbundenen Aktivitäten weiter zu verbreiten“ (Roth et al. 2021, S. 780).

Der partizipative Ansatz der symbiotischen Implementationsstrategie ist eng mit den sog. ‚Design-Based Research-Modellierungen‘ (vgl. Design-Based Research Collective 2003; Reeves 2006; McKenney & Reeves 2019; Hasselhorn et al. 2014) verbunden, die auch in der vorliegenden Implementationsstudie forschungsmethodisch wirksam wurden und es ermöglichten, gleichermaßen in die Bildungspraxis wie auch in die Theoriebildung hineinzuwirken. Damit war der Implementationserfolg nicht nur abhängig von der Qualität der Innovation als wissenschaftlicher ‚Input‘, sondern auch von der Auswirkung der beständigen Anpassung bzw. Veränderung der Praxis auf die Theoriebildung (vgl. Hasselhorn et al. 2014). Ein entscheidend zu berücksichtigender Faktor ist in diesem Kontext, dass Schulen unter unterschiedlichen Bedingungen arbeiten und jeweils eigenen Entwicklungsdynamiken folgen, sodass Innovationen nicht technokratisch implementiert werden können, sondern immer adaptionsfähig sein müssen. Relevant wird im Rahmen dieser Studie nicht allein die Zielperspektive von „fidelity“, sondern auch von „mutual adaptation“ (Fullan/Pomfret 1977, S. 391; vgl. hierzu auch McLaughlin 1976; Snyder/Bolin/Zumwalt 1992; Coburn 2003). Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit avanciert so zu einer entscheidenden Gestaltungseinheit (vgl. Fend 1986) und zum Motor von Reformmaßnahmen (vgl. Messner 2016; Buhren/Rolff 2018). Vor dem Hintergrund der zunehmenden Übertragung von Verantwortung für die Erprobung, Evaluation und Veränderung von Schulstrukturen und pädagogischem Handeln auf Schulleitungen und Lehrkräfte der jeweiligen Einzelschule markieren dabei Effizienzsteigerung und Prozessoptimierung entscheidende Zielsetzungen (vgl. Koch 2011).

Um Gelingensbedingungen (und Herausforderungen) im Rahmen einer solchen Implementationsstrategie zu erforschen, sind ein breit aufgestelltes