Marion Bönnighausen | Katharina Lammers

# Auf dem Weg zur Leseschule

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

BELTZ JUVENTA

Marion Bönnighausen | Katharina Lammers
Auf dem Weg zur Leseschule

Die Autorinnen

Marion Bönnighausen ist Professorin für Literatur- und Mediendidaktik an der Universität Münster. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Intermedialität, Theaterdidaktik, Ästhetische Bildung und Leseforschung. Sie leitet das Schreib-Lese-Zentrum und das Zentrum für Lehrkräftebildung der Universität Münster und verantwortete im Rahmen der Bund-Länder-Initiative »Bildung durch Sprache und Schrift« das Projekt »Leseschule NRW« sowie den Blended-Learning-Kurs »Durchgängige Leseförderung«. Im Rahmen der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« leitete sie an der Universität Münster das Teilprojekt »Praxisprojekte in Kooperationsschulen« mit dem thematischen Schwerpunkt »Textverstehen im Fach«.

Katharina Lammers ist Oberstudienrätin im Hochschuldienst in der Abteilung »Literatur- und Mediendidaktik« an der Universität Münster. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Literarisches Lernen, Intermedialität, Autobiographie, Schulentwicklung und Leseforschung. Sie ist im Rahmen der Bund-Länder-Initiative »Bildung durch Sprache und Schrift« Teil des Projektteams »Leseschule NRW«, das die Wege einer erfolgreichen Implementation eines umfassenden Leseförderprogramms an Grund- und weiterführenden Schulen erforscht.

Marion Bönnighausen | Katharina Lammers
unter Mitarbeit von André Augustin und
Anna-Frederike Gunkler

# 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 *LeseSchule* 11
   - 1.1 Das Konzept *LeseSchule* 11
   - 1.2 Bausteine der *LeseSchule* 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 *LeseSchule* und insbesondere des Lesestrategietrainings im Unterricht evaluiert. In einem ersten Grundlagenkapitel wird das Konzept *LeseSchule* 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.

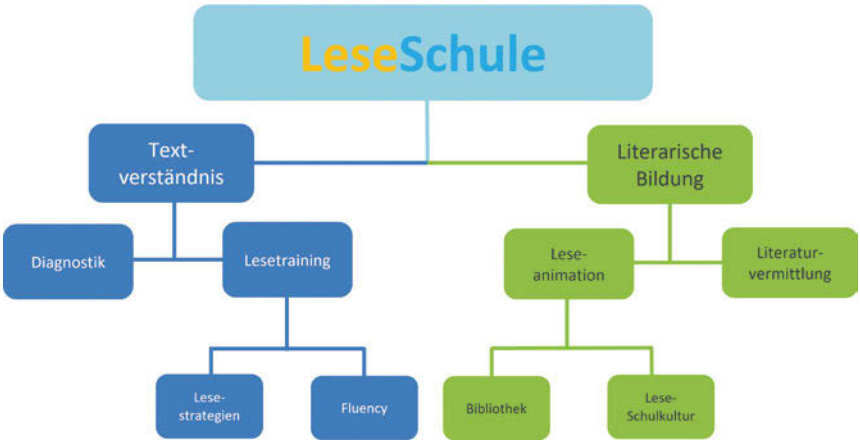
Ein weiterer großer Dank gilt unseren Verbundkoordinatoren Philipp Mussinghoff und Dirk Reimann. Es gelang ihnen hervorragend, als Mitglieder der Steuergruppe, in die Schulen hinein zu kommunizieren und als Vermittler und Unterstützer tätig zu werden. Insbesondere Dirk Reimann, der während der gesamten 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 Bönnighausen 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. Bönnighausen 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. Bönnighausen 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 nichtfiktionale, 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 bespielhaft 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 II[4]

| | **Kooperation mit außerschulischen Partnern** | **Lese-Schulkultur** | **Deutschunterricht** |
|---|---|---|---|
| **Lese-Kultur sichtbar machen** | Lese-Aktionen dokumentieren und ausstellen | Leseaphorismen Präsentations-bereiche | 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

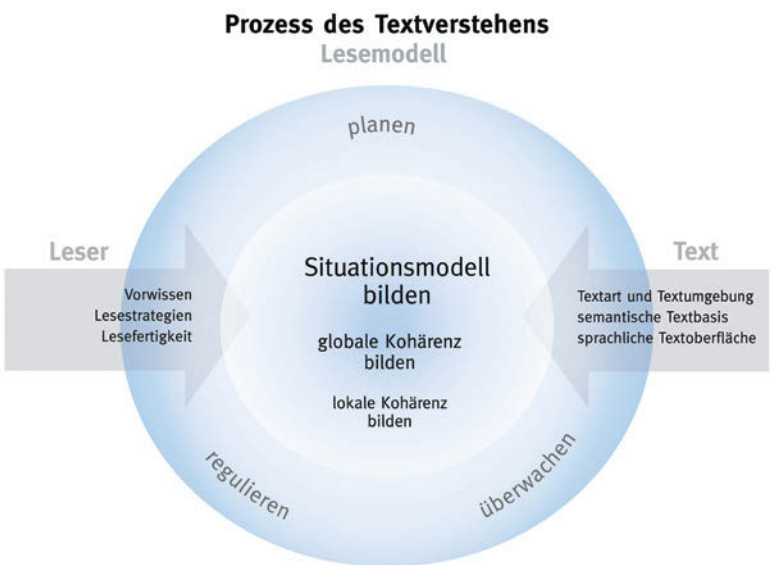
Sinnzusammenhänge werden auf der Textebene unter anderem semantisch oder sprachlich signalisiert, sie müssen aber von den Leser:innen gleichwohl kognitiv, also mental nachvollzogen und in eine funktionale und strukturelle Analogie zur Realität gebracht werden (vgl. Richter/Schnotz 2018). Der Prozess 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.

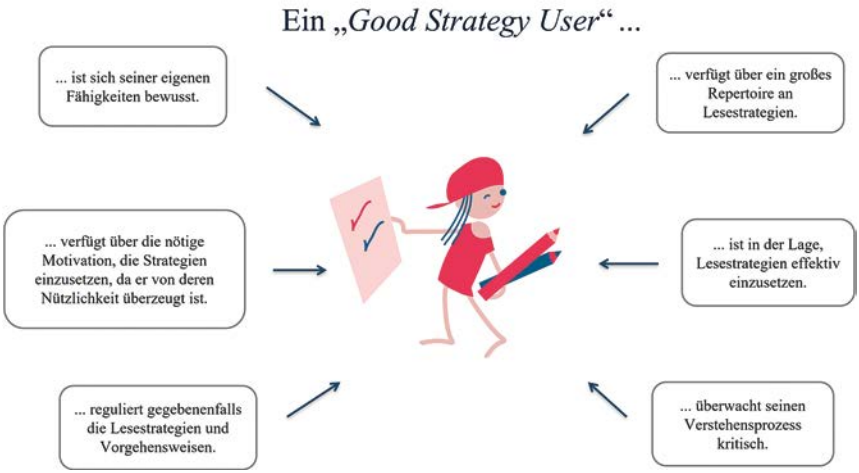
Der integrativ-konstruktive Prozess des Textverstehens, der von Merkmalen der Text- und der Leserseite determiniert ist, lässt sich grafisch folgendermaßen darstellen:

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. Bönnighausen/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. Dansereau 1978; Friedrich/Mandl 1992) werden zwei Funktionen der Lern- und Verstehenssteuerung 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, Reduktions- bzw. Organisationsstrategien und Wiederholungsstrategien ausdifferenzieren (vgl. Weinstein/Mayer 1986; Steiner 2006; Artelt et al. 2007; Hasselhorn/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 unterstützen die Verknüpfung einzelner Textinformationen.
  - Wiederholungsstrategien zielen in erster Linie darauf ab, die Informationen des Textes besser zu behalten (indem sie ggf. auswendig gelernt werden), 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 Arbeitsgedächtnis 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, Metakognition, 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 Sprachstandstest* 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' (‚Leseflüssigkeit') 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 Leseflüssigkeit 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 Leseflüssigkeit 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 Lesezeit' 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 *Lesen 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 ‚Leseflüssigkeit'. 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 *Lesen 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)

Allen Textverständnistrainings und auch dem Programm *Lesen 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 *Lesen 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. Bönnighausen/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 auschlaggebend 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/Willke (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 läst 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

Forschungsdesign unter Nutzung qualitativer Tools sowie längere Forschungszeiträume erforderlich. In der Schulentwicklungsforschung werden diese Forderungen als zentrale Desiderate ausgewiesen, die in der bisherigen Transferforschung auch durch die Dominanz quantitativer empirischer Designs entstanden sind (vgl. Coburn 2003). Marx/Pant weisen diesbezüglich darauf hin, dass „klassische Konzepte des Scaling-Up vor allem die zahlenmäßige Verbreitung von Innovationen in der Fläche [betonen], ohne aber notwendigerweise auch die Qualität der Transferprozesse zu betrachten." (Marx/Pant 2022, S. 37) Zu kurze Betrachtungszeiträume erlauben zudem keine validen Aussagen bezüglich der Nachhaltigkeit und folglich der Implementation der Innovationen (vgl. Coburn 2003, Gräsel/Jäger/Willke 2006). Damit zusammen hängt die von Koch (2011) konstatierte mangelnde Verfügbarkeit detaillierter Fallstudien, die es erst erlauben würden, die Perspektive von Einzelschulen einzunehmen und auch Vergleiche von Transferprozessen anzustellen. Beide Desiderate bilden den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie und bestimmen sowohl die Wahl eines vorrangig qualitativen Forschungsdesigns, das detaillierte Einzelbeobachtungen ermöglicht, als auch den Untersuchungszeitraum, durch den die Erstellung präziser Fallanalysen als Ergebnis einer mehrjährigen Evaluation des Transferprozesses ermöglicht werden konnte.

Unter Berücksichtigung der von Koch erhobenen Forderung dezidierter Einzelfallstudien und der Betrachtung eines längerfristigen Zeitraums zur Beurteilung von möglichen Verstetigungseffekten rückt bei der Erstellung von Fallanalysen unter anderem die Genese von multifaktoriell begründbaren Good-Practice-Beispielen erfolgreicher Implementation in das Zentrum dieser Studie, um die länger wirkenden, mitunter wechselhaften Transferprozesse in den Blick zu nehmen und dabei den individuellen Stimmen der Beteiligten Gehör zu verschaffen. Die begriffliche Verwendung von Good-Practice-Schulen – im Kontrast zum Best-Practice-Begriff – vermeidet dabei die Suggestion von kontextfreien, bedenkenlos übernehmbaren Idealbeispielen und verweist eher auf untersuchte erfolgreiche bzw. weniger gelingende Transfermaßnahmen vor dem Hintergrund kontextueller und situativer Bedingungen im jeweiligen Zielgebiet. Die vorliegende Auswertung von Gelingensbedingungen im Rahmen eines Implementationsprozesses blickt damit auf die verschiedenen teils schulformspezifischen, teils einzelschulischen Einflussebenen und ermöglicht eine facettenreiche innerwie außerschulische Perspektive auf den Innovationstransfer in seinem jeweiligen Mikrokosmos.

## 2.2 Strukturdimensionen und Forschungsprämissen

Als Strukturgrundlage dienen in der Studie die breit rezipierten Schulentwicklungsdimensionen nach Rolff (2013) (vgl. dazu u. a. Jude 2022), der

Schulentwicklungsprozesse grundlegend als Trias der Entwicklung von *Personal*, *Organisation* und *Unterricht* begreift, die auf ein schulisches Umfeld bezogen sind. Sie sind als Dimensionen zu verstehen, die wechselseitig von Innovationen beeinflusst werden und auch auf diese einwirken, wobei Rolffs Systematik nicht immer trennscharf ist. Zusätzlich werden in dieser Studie den drei Dimensionen vor dem Hintergrund der Argumentationen von Schaumburg, Prasse/Blömeke (2009), Gräsel (2010), sowie mit Blick auf die jüngst erschienene IGLU-Studie (vgl. Lorenz et al. 2023) der schulische *Kontext* als weiterer gleichwertiger Einflussfaktor und vierte Dimension an die Seite gestellt. Diese vier Dimensionen bilden den zentralen Rahmen – auch für das deduktiv-induktiv entwickelte Kategoriensystem.[6]

Durch die lineare Darstellung der Forschungsergebnisse entlang des angepassten Rolff'schen Drei-Wege-Modells von Schulentwicklung ergeben sich entgegen Rolffs Auffassung einer Gleichwertigkeit aller drei Ebenen (vgl. Rolff 2013, S. 19) der Perspektive der Studie nach zwangsläufig Hierarchisierungen, die auch die einzelnen Dimensionen in ihrem Verhältnis zueinander und damit auch in ihrer Bedeutung für die Implementation insgesamt bestimmen. An oberster Stelle steht im Rahmen der Studie die Dimension ‚Unterricht', da sich hier zeigt, inwieweit die Lehrkräfte sowohl Programmtreue gewährleisten als auch eine Anpassung an die eigenen schulischen Gegebenheiten vornehmen können. Durch die umfassende Evaluation dieser Dimension aus einer fachdidaktischen Perspektive, die auch eine professionelle Sichtung von Materialien und Unterrichtsabläufen ermöglicht, kann die übergeordnete Bedeutung einer erfolgreichen Unterrichtsdurchführung aufgezeigt werden, welche die Voraussetzung für die Ausweisung von Good-Practice-Schulen im Sinne der Einzelschulorientierung bildet.

Um im Rahmen eines Implementationsvorhabens den Aspekt der Nachhaltigkeit zu unterstreichen, sind in den einzelnen Dimensionen Forschungsparadigmen von Coburn (2003) leitend. Coburn identifiziert vor dem Hintergrund ihrer Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung der Multidimensionalität des Prozesses einer nachhaltigen Etablierung einer Reform vier Dimensionen als maßgeblich für einen nachhaltigen Transfererfolg, die in der vorliegenden Studie Niederschlag in der Bewertung des Transfererfolgs gefunden haben und in der Folge noch eingehendere Betrachtung erfahren werden:

- „Depth" (der tatsächliche Wandel unterrichtlicher Praktiken),
- „Sustainability" (die Strategien zur Verstetigung der Inhalte),
- „Spread" (die Verbreitung auf die Lehrkräfte und Einflussnahme auf eine Routineveränderung) und
- „Shift in Reform Ownership" (die Aneignung des Programms hin zu dessen Verständnis als schulinternes Produkt) (Coburn 2003, S. 4, 6 und 7).

6 Vgl. zum Forschungsdesign Kap. II.

Für die verschiedenen Dimensionen ergeben sich vor diesem Hintergrund Prämissen, die einer Überprüfung unterzogen werden.

Hinsichtlich der Strukturdimensionen kann die **Dimension ‚Unterricht'** als zentraler Indikator für einen Transfererfolg gelten. Unterricht als wesentlicher Bestandteil von Schulentwicklungsprozessen fokussiert vor dem Hintergrund der vorliegenden Perspektive auf Implementationsprozesse eines lesedidaktischen Konzepts maßgeblich die inhaltlichen Elemente der Innovation, die auf eine unterrichtliche Handlungspraxis abzielen. Wenn im Zentrum von Schulentwicklungsprozessen fachliche Inhalte stehen, handelt es sich seltener um ‚Basisinnovationen' mit stark invasiven Merkmalen, sondern zumeist um relative Neuerungen mit inkrementalem, eher evolutionär voranschreitendem Charakter. Derartige „‚Verbesserungsinnovationen'" werden als Weiterentwicklung üblicher Praktiken betrachtet, ihnen werden insbesondere im Schulsystem größere Erfolgschancen bei der Übernahme eingeräumt (Goldenbaum 2012, S. 81).

Um die fachadäquate Thematisierung der zentralen Inhalte der Innovation sicherzustellen, muss vor allem dem Faktor Wiedergabetreue (‚fidelity') im Sinne von ‚Programmtreue' als Indikator für gelungene Implementation Bedeutung beigemessen werden, wobei O'Donnell darauf hinweist, dass insbesondere „mit Blick auf die schulische Praxis […] die Uneinheitlichkeit des Konstrukts der Wiedergabetreue deutlich" wird (O'Donnell 2008, S. 68; vgl. auch Proctor et al. 2011; Petermann 2014 sowie den Forschungsüberblick zu dem heterogenen Verständnis des Konstrukts bei Ehlert/Souvignier 2022). Deren Einhaltung im Sinne einer zielgenauen Realisierungspraxis den Programmprinzipien entsprechend lässt sich anhand einer ‚[f]unktionale[n] Umsetzung der Programmbausteine im Projektverlauf' (K1 [Kategorie 1]) sowie einer ‚[k]ompetenzorientierte[n] Ausrichtung der unterrichtlichen Durchführung' (K2) prüfen. Dies beinhaltet für den konkreten Fall des vorliegenden Implementationsprogramms neben dem ‚[s]trukturierte[n] Ablauf des Lesetrainings' (K2.1) auch die konsequente ‚Reflexion des Leistungszuwachses' (K2.2) der Schülerschaft im Sinne eines formativen Assessment und „regular feedback" (Guskey 1986, S. 9). In der Leseforschung werden diagnostische Prozesse als bedeutsam markiert, um Schüler:innen mit Leseschwierigkeiten so früh wie möglich zu identifizieren und entsprechend angepasste Fördermaßnahmen zu realisieren. Dieser Umstand rückt das Augenmerk auf die diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften und erweitert die Anwendung informeller Verfahren wie unterrichtlicher Beobachtungen um die Bedeutung standardisierter Diagnostikmaßnahmen (vgl. Paleczek/Seifert 2020; Reitbauer 2020). Letztere setzen allerdings für die Auswertung in der Regel Kenntnisse voraus, die flächendeckend häufig nicht Teil der professionellen Routinen sind. Da standardisierte Diagnostikformate regelmäßig auf Ablehnung stoßen, stellen Studien – insbesondere mit Blick auf Kontexte von Heterogenität – Defizite in der diagnostischen Qualität von Leistungsbeurteilungen der Lehrkräfte fest (vgl. Hesse/Latzko 2017; Lenhard 2019; Diehl/Hartke/Mahlau 2020; Souvignier 2022) und

sehen wie Fischer (2022) im Bereich der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften einen „deutliche[n] Professionalisierungsbedarf" (Fischer 2022, S. 334). Gailberger/Nix (2022) weisen hingegen darauf hin, dass diagnostische Beobachtungen vor dem Hintergrund eines didaktischen Lesekompetenzmodells auch theoriegeleitet vorgenommen werden könnten, „ohne dass formalisierte Diagnoseinstrumente angewendet werden müssen" (Gailberger/Nix 2022, S. 53), und schlagen in diesem Zusammenhang sog. „edumetrische Verfahren" als ergänzende informellere, nicht-standardisierte Lesetests vor, die „situationsgebunden von Lehrkräften im Unterricht durchgeführt werden können" (Gailberger/Nix 2022, S. 54).

Die Einhaltung von ‚Programmtreue' hinsichtlich verschiedener Leseförderkonzepte wurde bei Souvignier/Behrmann (2017), Hebbecker/Souvignier (2018) respektive Souvignier et al. (2021) untersucht, die unter Verweis auf das prinzipiell multifaktorielle Bedingungsgefüge die Bedeutung der Passung des Unterrichtsmaterials hervorheben, da bspw. ungewohnte Unterrichtskonzepte oder zu umfangreiche Materialien für Lehrkräfte in der praktischen Umsetzung überfordernd wirken können. Eine ‚[a]däquate Auswahl von Unterrichtsmaterialien' (K4) unter Berücksichtigung ‚adäquater Unterrichtsmethoden' (K3) stellen zentrale Indikatoren für gelingenden Unterricht dar[7], wobei eine fachgerechte Umsetzung unter Wahrung der ‚Programmtreue' einen gewissen Veränderungsgrad unterrichtlicher Praktiken, den Faktor ‚depth' erfordert. Mit diesem grundsätzlichen Fokus auf die Dimension ‚Unterricht' rekurriert die Studie auf grundlegende Prämissen von Unterrichtsqualität wie Vorwissen, Arbeitsmaterialien, Kompetenzorientierung, Heterogenität, Methodenvariation (vgl. stellvertretend Helmke 2009) und argumentiert nicht allein aus einer deutschdidaktischen Perspektive heraus, wenn sie danach fragt, wie das System Schule mit einer Programmimplementation wie der *LeseSchule* umgeht.

In der **Dimension ‚Kontext'** begegnet die Studie dem in einigen Implementationsdesigns zu beobachtenden Ausblenden von Kontextbedingungen, das von Hillebrand/Bremm (2019)[8] nachvollziehbar mit dem Verweis auf eine hierdurch entstehende mangelnde „Kontextsensitivität" (Hillebrand/Bremm 2019, S. 172) kritisiert wird, indem explizit kontextuelle Faktoren einbezogen werden, um im Sinne der Einzelschulorientierung eine Annäherung an die Komplexität realer Ausgangssituationen zu ermöglichen.

Um die Bedeutung der Kontextbedingungen im Zielgebiet zu stärken, gelten passende Anknüpfungspunkte des zu transferierenden Programms an bestehende Strukturen im Schulsystem als zentrale förderliche Kriterien (vgl. Koch 2011).

7 Vgl. Kap. III.1.3 sowie III.1.4.

8 Hillebrand/Bremm (2019) verweisen mit Barab/Squire (2004) in diesem Zusammenhang auf die „Ausblendung der Komplexität oder ‚Messiness' der realen Situation in Schulen" (Hillebrand/Bremm 2019, S. 172).

Im Rahmen dieser Studie werden Kontextbedingungen unter anderem in Bezug auf schulische Ausgangslagen verstanden. So geraten neben gebäudetechnischen Voraussetzungen sowohl Schüler:innen als auch die Lehrerschaft als Einflussfaktoren im Kontext eines ‚[a]däquate[n] Umgang[s] mit schulischen Rahmenbedingungen' (K5) in den Blick.[9] Ähnlich betrachtet auch Gräsel (2010) als kontextuellen Teilaspekt das schulische Umfeld als wichtigen Gelingensfaktor, der sich für sie aus dem Personalbestand sowie einer angemessenen Innovationsdichte an der betreffenden Schule ergibt und sich für die handelnden Akteur:innen in einem ‚[a]däquate[n] Umgang mit schulischen Rahmenbedingungen' (K5) niederschlägt.

Mit dem Fokus auf den Personalbestand wird ein Schwerpunkt auf eine ausreichende personelle Ausgangslage zur flächendeckenden Unterrichtsabdeckung gesetzt, die neben der rein quantitativen Auslastung auch auf personelle Kontinuitäten der Lehrkraftbesetzung Bezug nimmt. Dieser Umstand weitet auch den Blick auf situativ notwendige Verhaltensmodalitäten bei Änderungen der personellen Ressourcen, die für die Lehrkräfte vor allem hinsichtlich der tatsächlichen Durchführbarkeit von Innovationen von Bedeutung sind. Damit eng verknüpft ist auch die Ausgestaltung der Schülerschaft als weitere Kontextbedingung, die sich aus dem schulischen Umfeld ergibt. Die lehrkraftseitige Wahrnehmung der jeweiligen Schülerschaft einer Schule scheint ein Prädiktor für ihre empfundenen Einflussmöglichkeiten auf den Erfolg der Schüler:innen zu sein. So verweisen Gräsel/Jäger/Willke (2006) auf verschiedene Studienergebnisse, in denen Lehrkräfte ihre Einflussmöglichkeiten auf Lernprozesse der Schüler:innen tendenziell unterschätzen und die familiäre Herkunft und Intelligenz für gewichtigere Größen halten, denen sie durch unterrichtliches Handeln wenig entgegenzusetzen haben. Vor dem Hintergrund unter anderem dieser Faktoren wird zu überprüfen sein, inwieweit der ‚[a]däquate[…] Umgang mit den schulischen Rahmenbedingungen' (K5) ausschlaggebend für den Implementationserfolg ist.

Zur Erfassung der schulischen Ausgangslagen werden zudem ‚Vorerfahrungen mit Implementationsprozessen' (K7.2) und ‚Projektarbeit' (K7.1) sowie mit ‚Bausteinen der Leseförderung' (K7.3) erhoben.[10] Die Relevanz der Innovationsdichte, auf die damit rekurriert wird, bezieht sich Gräsel (2010) zufolge auch auf die zugeschriebene Bedeutung von Vorerfahrungen mit Implementations- und Projektarbeit vor und während des Implementationsprozesses, die zwei verschiedene Aspekte betrifft: Zum einen wirkt sich die mit ‚Vorerfahrungen' (K7) einhergehende Expertise im konkreten inhaltlichen Bereich der Neuerung positiv aus, zum anderen können Vorerfahrungen im Kontext von Innovationsdichte seitens der Lehrkräfte mit Belastungswahrnehmungen durch einen zu hohen Innovationsdruck oder auch durch Reformmüdigkeit (vgl. Koch 2011) verbunden sein.

9 Vgl. Kap. III.2.1.

10 Vgl. Kap. III.2.3.1 und III.2.3.2.

Dies betrifft auch eine Häufung paralleler Innovationen auf Landesebene, die zu Überlastungen und Demotivierung in den Einzelschulen führen kann (vgl. Gräsel/Jäger/Willke 2006).

Die **Dimension ‚Organisation'** wird relevant aus systemischer Perspektive. Hier manifestieren sich die Realitäten des Schulsystems den Ergebnissen von Gräsel/Jäger/Willke (2006) zufolge zu einem Hybrid aus einem System ohne und mit völliger Autonomie, das zwischen den Polen schwankt und zentrale Nachteile beider Extreme vereint. So ist einerseits die direkte Steuerung als ein Vorteil eines rigiden Systems ohne Autonomie im Schulwesen durch die weitgehende Eigenständigkeit der Lehrkräfte im unterrichtlichen Handeln nicht denkbar, andererseits verhindern die strengen administrativen und bildungspolitischen Vorgaben und Regeln Veränderungen des als sehr starr erlebten Systems. Aus diesem Grunde werden vor dem Hintergrund des Verständnisses von Schule als eines „Mehrebenenphänomen[s]" (Altrichter/Maag Merki 2016, S. 10) in der Bildungsforschung Governanceansätze und -perspektiven bzw. Steuerungsinstrumente und -strategien im Schulsystem diskutiert, die unter anderem auf die „Erhöhung einzelschulischer Gestaltungsspielräume" abzielen (Altrichter/Maag Merki 2016, S. 21). Den Einzelschulen werden hierdurch vermehrt Einflussmöglichkeiten auf Bildungs- und Lernprozesse zugesprochen. Damit gewinnt Schuleffektivitätsforschung an Bedeutung, die einen dezidiert systemischen Blickwinkel einnimmt und somit insbesondere bei Innovationstransfers von zentraler Bedeutung ist. Dadurch wird das kollektive Innovationsklima einer Schule zu einem relevanten Forschungsfeld, in dessen Mittelpunkt die Untersuchung und Beurteilung der verschiedenen Interaktionen der Beteiligten stehen (vgl. Gräsel/Jäger/Willke 2006).

Den Ergebnissen von West (1990) zufolge sind dabei vier Aspekte besonders bedeutsam: eine gemeinsame Vision der Mitglieder hinsichtlich übergeordneter Ziele, eine deutliche Aufgabenorientierung samt Nutzung von Synergieeffekten und ein hohes Maß an Teamreflexionen, die Unterstützung innovativen Handelns als soziale Norm sowie ein Umfeld gegenseitiger Akzeptanz, um ein Ausprobieren neuer Ideen zu ermöglichen. Dabei gewinnen nicht nur die individuellen Strategien während der Implementierung einer Innovation an Bedeutung, sondern darüber hinaus diejenigen Maßnahmen, die von den Schulen vorgenommen werden, um ein Versanden von Innovationen nach Projektende zu verhindern, wobei die ‚Relevanz des Implementationsprogramms für die Schule' (K8) zu einem maßgeblichen Faktor avanciert, der auch in dieser Studie erhoben wird.[11]

Coburn (2003) nimmt hier zwei vor allem systemisch akzentuierte Faktoren in den Blick: ‚sustainability' und ‚shift in reform ownership'. Unter ‚sustainability' versteht sie als förderliche Faktoren für eine Verstetigung unter anderem eine dauerhaft unterstützende Schulleitung, Kooperationen im Kollegium sowie die

11 Vgl. Kap. III.3.1.

Internalisierung der Inhalte. Coburn markiert dies als besondere Herausforderung auf einer Zeitachse angesichts personeller Wechsel in den Schulen, wandelnden Anforderungen und konkurrierender Prioritäten der verschiedenen Handlungsfelder.

Die Bedeutung einer unterstützenden ‚Schulleitung'[12] mit Blick auf ihre systemische Rolle erklärt sich durch den beschriebenen Wandel der Schulen zu erhöhter Eigenständigkeit und die damit verbundene Stärkung der Stellung der Schulleitung. Ihre zentrale Positionierung in Transferkontexten als ‚gatekeeper', etwa durch die ‚Bereitstellung zeitlicher, räumlicher, personeller und materieller Ressourcen' (K9), wird immer wieder hervorgehoben (vgl. u. a. Gieske 2013).[13] Auch Koch (2011) betont, dass die Unterstützung (bzw. Ablehnung) einer Innovation Signalwirkung auf die Einstellung und Akzeptanz der ganzen Schule und der Eltern habe.

Mit dem Wandel der Schulentwicklung hin zur Entwicklung der Einzelschule tragen die primäre Last erfolgreicher Transfers allerdings die Lehrkräfte: „Sie entwickeln, erproben, evaluieren und verändern die innerschulischen Strukturen und das pädagogische Handeln, und zwar in allen schulischen Aufgabenfeldern, und sie scheitern auch oft damit" (Koch 2011, S. 20). Ist die Bedeutung einer engagierten Schulleitung für den Erfolg von Transfers in der Forschung bisher unbestritten, argumentiert Prasse (2012) auch für die Relevanz engagierter Lehrkräfte, welche die positive Rolle von Schulleitung als Hauptmotor von Entwicklung ablösen können. Beide Akteursgruppen – Schulleitungen und Lehrkräfte – werden bei entsprechender Involvierung als „Promotoren" (Prasse 2012, S. 233) oder als „Change Agents" bezeichnet (Manitius 2021, S. 8; Gräsel/Jäger/Willke 2006 im Rekurs auf Fullan 1993 und Havelock 1973; Holtappels 2019; Marx/Pant 2022). Deren Funktion einer Sicherstellung geeigneter Transferbedingungen einer Innovation manifestiert sich in dieser Studie in der systemischen Rolle der ‚Projektkoordination'.[14] Auf organisatorischer Ebene spielt dabei entsprechend den spezifischen *BiSS*-inhärenten Multiplikationsstrukturen die Evaluation entsprechender Maßnahmen und Kanäle eines ‚[f]unktionale[n] Wissenstransfer[s]' (K15) eine zentrale Rolle,[15] um Know-how bezüglich notwendiger Prozesse, Ziele und zu entwickelnder Kompetenzen aufzubauen. Nach Thiel (2002) ist unter Wissenstransfer die

> zielgerichtete Wiederverwendung des Wissens eines Transferpartners durch (einen) andere(n) Transferpartner zu verstehen […]. Wissen kann dabei unverändert oder angepasst wiederverwendet werden oder als Input für die Generierung neuen Wissens

12 Vgl. Kap. III.3.2.
13 Vgl. Kap. III.3.2.1.
14 Vgl. Kap. III.3.3.
15 Vgl. Kap. III.3.6.

dienen. Die Wiederverwendung setzt das Verstehen des transferierten Wissens sowie seine Anwendung durch den Empfänger voraus." (Thiel 2002, S. 32 f.)

Dabei wird ein ähnliches Verständnis von transferiertem Wissen, die Identifikation mit und die Bereitstellung von transferiertem Wissen sowie der Zugriff darauf anvisiert (vgl. Niermann 2021). Im Sinne der Theorie organisationalen Lernens sind in Bezug auf einen ‚[f]unktionale[n] Wissenstransfer' (K15) daher möglichst reibungslose Kommunikationsprozesse von entscheidender Bedeutung (vgl. Prasse 2012). Schulinterne Wissensweitergabe und Professionalisierung begegnen in diesem Zusammenhang auch der grundsätzlichen Problematik eines ‚[a]däquate[n] Umgang[s] mit Fluktuation' (K16) an Schulen, die auch in dieser Studie als Kategorie fungiert,[16] da davon auszugehen ist, dass personelle Wechsel der Verbreitung (‚spread' nach Coburn 2003) einer Innovation und damit auch der Implementation entgegenstehen können.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass sich die Wahrscheinlichkeit einer Verstetigung der Innovation im Schulsystem durch institutionalisierende Maßnahmen auf organisationaler Ebene (‚sustainability') erhöht. Dadurch gerät auf systemischer Ebene ein kompetentes Projektmanagement unter Sicherung von Kosten-Nutzen-Verhältnissen in den Blick. Hier spielen die genannten ‚Change Agents' eine zentrale Rolle beim Transferprozess. Sie sind auf organisationaler Ebene zu verorten, da sie die letztliche Inkorporation der Innovation in das System zum Auftrag haben. So absolvierten die Projektkoordinatorinnen im Rahmen der Studie in den ersten beiden Projektjahren fachlich ausgerichtete Fortbildungen des Leseschulteams und verantworteten im Anschluss den Wissenstransfer an ihrer Schule, indem sie als Multiplikatorinnen in ihre Schulen hinein fungierten.[17] Folglich war eine zentrale Prämisse der Studie, dass mit ihrer Funktion das Vermögen einer selbstständigen Steuerung des Implementationsprozesses verbunden war, die wiederum Schulentwicklungskompetenzen erforderte.

Ein damit verbundener adäquater ‚Wissenstransfer' (K15) kann über Coaching- oder Collegial Sharing-Formate unterstützt werden (vgl. Guskey 1986; Begeny et al. 2023). Diese wurden im Rahmen der Studien realisiert, indem der Wissenstransfer durch regelmäßige Netzwerktreffen begleitet wurde, die zudem der interschulischen Verständigung über die Fortschritte beim Innovationstransfer dienten.[18]

Ein zumeist von ‚Change Agents' initiiertes wesentliches Element zur Unterstützung von Innovationstransfers ist die Förderung von Kooperationen im Kollegium als Beitrag zur Professionalisierung der Lehrkräfte.[19] Insbesondere

16 Vgl. Kap. III.3.7.

17 Vgl. dazu ausführlicher Kap. II.1.1.

18 Für weitere Details zu Inhalten und Umsetzungen der Fortbildungen und Netzwerktreffen vgl. Kap. II.1.2.

19 Vgl. Kap. III.3.6.

institutionelle Teamarbeit ist im Zusammenhang von Innovationen nicht zu vernachlässigen. Evaluationen von *QuiSS* (Qualität in sprachheterogenen Schulen) bewerteten die Kooperation im Kollegium sogar als stärksten Prädiktor für die innerschulische Verbreitung des untersuchten Programms. Dabei unterscheiden Gräsel et al. (2006) zwischen drei Kooperationsformen mit unterschiedlichem Qualitätsgrad: Während Formen des „Austausch[es]", die ein Verfügungswissen über „relevante bzw. hilfreiche Materialien oder Informationen" (Gräsel et al. 2006, S. 315 f.) ermöglichen, „mit relativ wenigen erlebten negativen Konsequenzen" (Gräsel et al. 2006, S. 316) verbunden sind, erfordert eine „arbeitsteilige Kooperation" im Sinne einer „Synchronisation" (Gräsel et al. 2006, S. 316) angesichts einer gemeinsamen Zielperspektive eine engere Zusammenarbeit und damit verbunden ein größeres gegenseitiges Vertrauen (vgl. Gräsel et al. 2006). Bei der Kooperationsform der „Kokonstruktion" wiederum sollen unter Rückbezug auf individuelles Wissen „gemeinsame Aufgaben- und Problemlösungen entwickel[t]" werden, wodurch der Anteil gemeinsamen Arbeitens höher, die Autonomie eingeschränkter und das Vertrauen untereinander wichtiger wird (Gräsel et al. 2006, S. 316). Da diese Form der Kooperation mit einem hohen Risiko an Sach- oder Sozialkonflikten verbunden ist, gilt es, ihren Einsatz abzuwägen. Bedeutsam wird Konkonstruktion, „wenn bestehende Handlungsroutinen verändert werden oder in einer Organisation neue Kompetenzen erworben werden sollen" (Gräsel et al. 2006, S. 317).

Ein weiterer Anknüpfungspunkt zur Initiierung von Kooperationen in einem größeren Kontext bietet die ‚Netzwerkarbeit' (K13) zwischen den Schulen, die in der Forschung als relevant für Implementationsprozesse verstanden und hier im Rahmen ihrer Ausprägungen erhoben wird.[20] Nationale und internationale Bildungsstudien haben bisher die Relevanz von Schulnetzwerken für die Verbreitung von Innovationen verdeutlicht, die bislang vielfach unterschätzt worden sind (vgl. Berkemeyer et al. 2008 und 2015; Rolff/Stern/Radnitzky 2022). Innovationsbezogene Netzwerke begünstigen dabei laut Berkemeyer (2008) den Transfer, da ein Beitritt auf Freiwilligkeit, Innovationsbereitschaft und Interesse beruht. Limitierende Faktoren zeigen sich jedoch einerseits dadurch, dass mögliche positive Einflüsse auf die Professionalisierung der beteiligten Lehrkräfte nur sehr begrenzte Strahlkraft auf das restliche Kollegium aufweisen (vgl. Holtappels 2013). Andererseits wurden in Untersuchungen bei den teilnehmenden Lehrkräften Defizite in ihrem Umgang mit Kooperationen deutlich, da durch mangelnde Erfahrungen im Austausch von Expertisen effektive Zusammenarbeit vielfach erlernt werden musste (vgl. Gräsel et al. 2006). Externe Expertise, um Schulungen vorzunehmen und effektiv Leitbilder, Prozesse und Werte zu beeinflussen, avanciert vor diesem Hintergrund als mögliches, laut Coburn (2003)

20 Vgl. Kap. III.3.4.

sogar zwingend notwendiges Unterstützungssystem, das in den meisten Verstetigungsfällen jedoch nicht oder nicht ausreichend vorhanden ist.

Dreh- und Angelpunkt zur Internalisierung der Innovationsinhalte und zur Initiierung von Professionalisierungsprozessen sind zielorientierte und adäquate Fortbildungen als Format des Wissenstransfers (vgl. Ehlert/Souvignier 2023), die jedoch Fussangel/Rürup/Gräsel (2016) zufolge ein dauerhaftes Problemfeld der Lehrkräftebildung darstellen. Dies beginne bereits mit der Strukturierung der Angebote, die im Gros nicht mit aktuellen Forschungsergebnissen zur Effizienzsteigerung übereinstimmen. Das betrifft vor allem die Dauer von Fortbildungsangeboten, wobei sogenannte ‚One-Shot-Fortbildungen' als eintägige Veranstaltungen überwiegen, dabei aber nach Schuler/Wittmann nicht ansatzweise Erweiterungen beruflicher Handlungskompetenzen und Veränderungen tiefsitzender Überzeugungen hervorrufen können (vgl. Schuler/Wittmann 2018). Daneben fehle häufig die Situierung in der Praxis, durch die an bereits bestehendes fachspezifisches, fachdidaktisches oder pädagogisches Wissen angeknüpft und durch kontinuierliches Erproben von Erlerntem im Unterricht samt anschließender Reflexionsphasen handlungspraktisch gearbeitet werden könne. Idealerweise ergebe sich hier ein Rhythmus aus Fortbildungs- und Praxisphasen, der unterstützend für eine aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten wirkt und zudem konkret unterrichtsbezogene Merkmale aufweist. Kontinuierliche Coachings individueller Lehrpersonen als unterstützende Praxis der professionellen Weiterbildung zeigen dabei besondere Wirksamkeit, da sie meist einen konkreten Bezug zur individuellen Unterrichtspraxis haben und der Verbesserung der Interventionstreue dienlich sind (vgl. u. a. Begeny et al. 2023) – auch im Kontext der Realisierung von Leseinterventionen (vgl. Jager et al. 2002; Kretlow et al. 2012). Daher sollten einzelne Fortbildungsveranstaltungen aufeinander aufbauen und eine kohärente Form der Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen in Zusammenarbeit mit anderen darstellen (vgl. Gräsel et al. 2006). Innerhalb dieses Settings sollen Gelegenheiten zur Kooperation der Teilnehmenden angeregt werden, um hiervon ausgehend insbesondere für Multiplikatorenfortbildungen „professional communities of practice" (Rösken-Winter et al. 2015, S. 16) zu bilden, die den Innovationsinhalt fachadäquat in den Schulen umsetzen. Im Rahmen dieser Studie wurde daher neben der Möglichkeit von Coaching durch die Verbundkoordinatoren und das Leseschulteam[21] auf eine inhaltlich differenzierte und praxisnahe Einbindung der Fortbildungsinhalte und zeitliche Streckung der Fortbildungen Wert gelegt, um die Defizite eintägiger Fortbildungen zu verhindern. Die regelmäßigen Netzwerktreffen dienten dabei auch der interschulischen Verständigung über die Fortschritte beim Innovationstransfer.[22]

21 Vgl. zur Netzwerkstruktur Kap. II.1.1.

22 Für weitere Details zu Inhalten und Umsetzungen der Fortbildungen und Netzwerktreffen vgl. Kap. II.1.2.

Zur Institutionalisierung der Innovation wird ‚Shift in Reform Ownership' als weiterer bedeutsamer Faktor begriffen, demzufolge sich eine Schule die Innovation schließlich zu eigen macht und diese innerschulisch nicht länger als externer Transferinhalt begriffen wird (vgl. Coburn 2003). Dies benötigt eine Verlagerung von Autorität und Wissen von externem zu internem schulischem Personal als Folge erfolgreicher Maßnahmen des Wissenstransfers. Den Schulen sollen eigenes (Entscheidungs-)Wissen, Autorität und hieraus resultierende Verantwortlichkeiten an die Hand gegeben werden, um auch künftigen Hürden nach Projektende zu begegnen. Gräsel/Parchmann (2004) sehen hier ähnliche Potenziale durch Möglichkeiten der Adaption einer Innovation, warnen aber vor den Risiken der Entschlackung elementarer Inhalte einer Innovation zu Lasten der Wahrung von ‚Programmtreue'. Coburn (2003) führt die Problematik einer diesbezüglichen empirischen Überprüfung angesichts vornehmlich schleichender Prozesse an, wobei sie qualitative Tools wie Hospitationen, Interviews, Schulbesuche und offizielle Schuldokumente zur Bewertung dieser Verlagerung außen vor lässt. Beurteilungen der Wiedergabetreue durch Beobachtungen, wie sie bspw. im Rahmen von Hospitationen erfolgen können, finden wiederum bei Begeny et al. (2023) Erwähnung.

Da das langfristige Ziel eines Transfers in der dauerhaften Integration der Innovation in den Zielkontext besteht, sind folglich Institutionalisierungsmaßnahmen zu berücksichtigen, die sich vor allem in der Festschreibung des Inhalts in verbindlichen Dokumenten niederschlagen. Hierbei kommen im Schulkontext vor allem den Fachcurricula und Schulprogrammen besondere Bedeutung zu, die im Rahmen des Evaluationsprozesses in Form der Kategorie ‚Schriftliche Fixierung des Implementationsprogramms' (K14) relevant werden.[23] Schulprogramme, deren Erstellung in den Bundesländern teils verpflichtend geregelt, zumindest aber empfohlen ist, gelten als wichtiges Instrument der Schulentwicklung und zielen auf eine autonome Praxis ab, die sich des Vorbildes einer Corporate Identity bedient (vgl. Heinrich/Kussau 2016). Sie sollen nach Buer/Köller (2007) die vereinbarten Lehr-Lern-Milieus und deren Prozesse mit Blick auf gemeinsam vereinbarte Zieldimensionen verbessern. Damit sind sie auch eine Schnittstelle von Schule und Schulverwaltung, wodurch ihnen eine entscheidende Bedeutung hinsichtlich schulischer Qualitätssicherung und -steigerung zukommt. Nach innen ist das ‚Schulprogramm' (K14.1) dabei Ausdruck des pädagogischen und organisationalen Selbstverständnisses, nach außen Repräsentation gegenüber der Öffentlichkeit und den Schulbehörden (vgl. Heinrich/Kussau 2016). Diejenigen, die das Schulprogramm erarbeiten, müssen sich um Konsens im Kollegium, zumindest aber um Mehrheiten bemühen. Im Kontext eines noch immer stark individuell gestaltbaren Settings ‚Schule' ermöglicht die Schulprogrammarbeit kollektive Handlungsfähigkeit. Als schulinternes

23 Vgl. Kap. III.3.5.

Steuerungsinstrument soll es Verbindlichkeit schaffen sowie Widerständen und Passivität begegnen. Problematisch bewerten Heinrich/Kussau (2016) den Wandel von eher organisationalen Entwicklungsbezügen in den Schulprogrammen zu einem Steuerungsinstrument der Unterrichtsqualität und damit hin zur Beeinflussung von Unterrichts- und Schülerleistungen. Die Frage ist nicht nur, inwieweit die Ausgestaltung des Schulprogramms nachweisliche Effekte auf Leistungen von Schüler:innen hat (vgl. Heinrich/Kussau 2016), sondern ob die Aufnahme einer Innovation in das Schulprogramm Ausweis einer gelingenden Implementation bzw. der Institutionalisierung einer Innovation ist.

Der repräsentative Charakter des Schulprogramms nach außen sowie die Mehrheitspflicht zur Aufnahme bzw. Tilgung von Inhalten heben die darin enthaltenen Elemente jedoch deutlich hervor; die Aufnahme einer Innovation in ein solches Dokument ist daher Ausdruck einer starken Selbstverpflichtung zur Durchführung. Ziel derartiger Absicherungen ist damit die Verstetigung der Innovation auf institutioneller Ebene. Die Fixierung einer Innovation in einem dieser Tools ist demnach als Ausweis der Übernahme einer Innovation als (neue) Standardpraktik zu werten (vgl. Altrichter/Wiesinger 2005; Bormann 2011) und kann auch hinsichtlich ihres Adaptionsgrades untersucht werden. Souvignier et al. (2021) heben hierbei in Bezug auf Lesefördermaßnahmen die Relevanz der Einbindung eines systematischen Konzepts, etwa in Form eines Lesecurriculums, als Bestandteil einer „schulische[n] Gesamtstrategie[…]“ (Souvignier et al. 2021, S. 905) hervor. Dies markiert eine Zielrichtung, die sich vornehmlich auf organisationale Dokumente wie ‚Fachcurricul[a]‘ (K14.2) und ‚Schulprogramme‘ (K14.1) richtet.[24]

Eingedenk dieser organisational festgeschriebenen Selbstverpflichtung geraten eine klare Zielorientierung und die Überzeugung von notwendigen Veränderungen in den Fokus, welche die grundsätzliche Innovationsbereitschaft eines Kollegiums beeinflussen. Mit Coburn (2003) ist der Blick auf ‚spread‘ als maßgeblich quantitative Komponente der Ausdehnung nicht allein auf mehr Lehrkräfte zu richten, die eine Innovation übernehmen, sondern auch auf veränderte Routinen bis hin zu schulischen Leitbildern. Coburn verhandelt damit unter organisationalen Gesichtspunkten eine primär personelle Dimension.

Im Rahmen der **Dimension ‚Personal‘** sind verschiedene Akteursgruppen in ihrem Einfluss auf das Gelingen des Implementationsprozesses zu untersuchen. Die Ausweitung einer Innovation wird in der Implementationsforschung als wesentliche Gelingensbedingung einer Verstetigung formuliert und spiegelt sich im Faktor ‚spread‘. Dabei wird ‚spread‘ vor allem hinsichtlich einer Verbreitung auf mehr Lehrkräfte, von Coburn (2003) aber auch bezüglich der Etablierung veränderter Routinen und Werte bei dem betreffenden Personal verstanden. Zwar ist die letztliche Zielebene einer Innovation immer die systemisch gerahmte

24 Vgl. Kap. III.3.5.1 und III.3.5.2.

Institutionalisierung, um durch systemimmanente Verankerungen wirklich nachhaltigen Transfererfolg zu ermöglichen, der sich von personellen Änderungen emanzipiert. Dennoch entscheiden vor- und nachgelagert Akteur:innen – im Falle dieser Studie also die ‚Schulleitung' (K17), die ‚Projektkoordinatorinnen' (K18), die ‚[b]eteiligte[n] Deutschlehrkräfte' (K19) sowie das gesamte ‚Kollegium' (K20) – in jeweils zu diskutierendem Ausprägungsgrad – über die ‚Akzeptanz und Relevanz des Programms,' (K17.1, 18.1, 19.1, 20.1) dessen dauerhafte Inkorporation nicht innerhalb des (meist kurzfristigen) zeitlichen Rahmens eines Modellprojektes realisiert wird, sondern durch die langfristige Zustimmung zu und kontinuierliche Anwendung von einer Innovation durch die Lehrkräfte in den jeweiligen Einzelschulen.[25] Nickolaus et al. (2006) etwa erwarten zu Beginn der Auseinandersetzung mit einer Innovation nur dann eine potenzielle Rezeption eines die Handlungsroutine verändernden Transferinhalts, wenn Veränderung motivational durch einen hohen Problemdruck angestrebt wird und positiv evaluierte alternative Programme vorliegen. Als Schlussfolgerung fordern Gräsel/Jäger/Willke (2006) als unterstützende Maßnahmen im Kontext von Schulentwicklung eine stärkere Einbindung von Lehrkräften etwa bei Aufgabenverteilungen (damit sie die für sie passenden Aufgaben stärker selbst gestalten können) oder auch in Gestalt einer allen Beteiligten kommunizierten klaren Zieldefinition und Zielorientierung. So werden Entscheidungen zur Teilnahme an Innovationsprozessen in jedem Fall nicht nur einmalig getätigt, sondern fortwährend aktualisiert (vgl. Schellenbach-Zell/Gräsel 2010). Daneben zeigt sich Skepsis gegenüber der Durchführbarkeit einer Innovation aufgrund von Negativerfahrungen in Bezug auf vorangegangene Transfers, empfundene Unsicherheiten und Routineverlust, aber auch bedingt durch die Wahrnehmung konkreter oder abstrakter Realisierungsprobleme (vgl. Holtappels 2013).[26] Schaumburg/Prasse/Blömeke (2009) betonen darüber hinaus die „zentrale Bedeutung" der „Einbindung und Verantwortungsübernahme" der verschiedenen „Mitglieder […] im Innovationsprozess" (Schaumburg/Prasse/Blömeke 2009, S. 598). Eine Analyse von jeweiligen Interessensstrukturen unterstützender bzw. blockierender Kräfte hilft dabei zu verstehen, wie diese besser genutzt respektive diesen begegnet werden kann. Ziel ist hierbei die Herstellung bzw. Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit, da einmal angestoßene Innovationen nicht automatisiert weiterlaufen, sondern den Akteur:innen durch das Auftreten neuer, unerwarteter Hürden ein kontinuierliches Entscheiden abverlangt wird (vgl. Prasse 2012).

Neben dieser Akzeptanzdimension hebt Koch zudem auf die Position der Schulleitung ab. So habe die Unterstützung oder Ablehnung einer Innovation

25 Vgl. Kap. III.4.

26 Inwiefern reformdistanzierte Lehrkräfte für Innovationsprozesse gewonnen werden können, wird von Emmrich (2010) betrachtet, der eine Typologie von Lehrkräften in Transferkontexten vorgelegt hat.

seitens der Schulleitung Signalwirkung auf die Einstellung und Akzeptanz der Lehrkräfte, da sie qua Funktion als Rollenvorbild für berufsethisches Verhalten fungiere und in besonderem Maße die Bedürfnisse und Interessen der Schulmitglieder berücksichtige (vgl. Koch 2011). ‚Akzeptanz' als Kategorie spielt daher im Forschungsdiskurs als Relevanzgröße für erfolgreiche Implementation eine nicht unerhebliche Rolle (vgl. stellvertretend Ziegelbauer 2015). Dreh- und Angelpunkt ist die Frage nach den Gründen für die Übernahme von Inhalten und Aufgaben. Sie ist grundsätzlich im Schulzusammenhang von besonderer Bedeutung, da die Aufgabenübernahme in der Regel freiwillig erfolgt.

Neben der bereits genannten systemischen Rolle der Schulleitung als entscheidendem Steuerungsfaktor, der unter anderem in der ‚[k]riterienorientierte[n] Auswahl der Projektkoordinatorinnen' (K10)[27] sichtbar wird, werden hier entsprechend der personellen Dimension die verschiedenen Funktionen der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer ‚Akzeptanz' und der Einschätzung der ‚Relevanz des Programms' (K17.1, 18.1, 19.1, 20.1), ihres ‚Engagement[s]' (K 18.2, 19.2) und ihrer ‚Expertise' (K18.3, K19.3) untersucht, die auch in Bezug auf Multiplikation von Bedeutung sind.[28]

Im Zusammenspiel der Akteur:innen spielt Multiplikation eine zentrale Rolle. Laut Roth/Skintey (2022) stellt sie mehr als eine „Methode der Weitergabe von Wissen, Kompetenzen, Materialien usw." dar. Im Zuge des *BiSS*-Initiative erhielt die Multiplikation „einen anderen kategorialen Status und wurde zum Prinzip erhoben", da die angebotenen Fortbildungen für eine größere Zielgruppe als den anwesenden Personenkreis ausgerichtet waren (Roth/Skintey 2022, S. 54). Die Aufgaben und positiven Effekte von Multiplikator:innen sind jedoch noch nicht breit erforscht und weisen ein Desiderat in der Professionalisierungsforschung aus (vgl. Prediger et al. 2019). Prediger/Pöhler (2019) formulieren die These, dass insbesondere Fortbildungswissen neben fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen für eine erfolgreiche Multiplikation bedeutsam sei. Die genannten Einflussgrößen liegen dabei auf unterschiedlichen Ebenen: Multiplikator:innen sollten idealerweise als ‚Change Agents' fungieren, indem sie motivationsunterstützend tätig sind und etwaigen Beharrungskräften zum Erhalt des Status quo (etwa aufgrund von Unsicherheit, Kosten-Nutzen-Erwägungen, Trägheit oder grundsätzlicher Opposition) entgegenwirken. Ihnen kommt damit eine systemisch wirksame Rolle zu, die sich auch auf das organisationale Gefüge auswirkt. In der nicht immer trennscharfen Rolff'schen Struktur (2013) lässt sich Multiplikation unter Personal (Hospitation/Supervision) oder Organisation (Teamentwicklung/Kooperation) zuordnen. Hier werden mit Blick auf die systemische Komponente der Wissenstransfer und damit verbundene Multiplikationsstrukturen unter ‚Organisation' relevant.

27 Vgl. Kap. III.3.2.2.

28 Vgl. Kap. III.4.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass aufgrund der Wirkmacht bestehender Handlungsmuster von Lehrkräften eher Übernahmen von Innovationen begünstigt sind, die diesen bereits nahestehen. Die Vereinbarkeit der Innovation mit den vorhandenen ‚beliefs' einer Lehrkraft wird bei Gräsel/Parchmann (2004) als Schlüsselfunktion für deren Verbreitung ausgemacht, wobei es durch eine zu hohe Abweichung gegenüber gewohnten Überzeugungen und Praktiken zu Ablehnung und Widerständen kommen kann. Damit kommt dem Faktor Kompatibilität für Lehrkraft und Unterricht eine Schlüsselbedeutung zu. Koch weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Innovation mit den tiefsitzenden Überzeugungen, Denk- und Handlungsmustern der Lehrkräfte und der Schule vereinbar sein muss, um den Grad an notwendigen Veränderungsprozessen handhabbar zu halten (vgl. Koch 2011). Auch Gräsel/Parchmann (2004) thematisieren den Einfluss subjektiver Theorien für die generelle Realisierbarkeit der Innovation. Roesken-Winter et al. (2015) zufolge verstanden Lehrkräfte nach einer Fortbildung im Rahmen einer Befragung die ‚beliefs' als zentrale Komponente zur Veränderung unterrichtlichen Handelns. Entsprechend werden im Rahmen dieser Studie diese Forschungsperspektiven mit Blick auf ‚subjektive Theorien' von Leseförderung oder im Kontext von ‚Akzeptanz und Relevanz des Programms'[29] relevant. Der hohe Stellenwert von Interviews im Rahmen der Studie nimmt per se Bezug auf ‚beliefs' und Haltungen Einzelner, die darüber sichtbar werden. Indes liegt ihr Fokus weniger auf der Einstellungs-, als auf der Handlungsebene, um den gesamtsystemischen Umgang mit Innovationen in den Einzelschulen in den Blick zu nehmen.

Damit Implementationsprozesse erfolgreich verlaufen können, sind darüber hinaus Coburn (2003) zufolge tiefgreifende Wandlungsprozesse im Sinne von ‚depth' nötig, die lehrkraftseitige Überzeugungen und Rollenverständnisse berühren und daher zunächst eine größere Transferhürde darstellen. Reformen verlaufen insgesamt erfolgreicher, wenn ein tatsächlich tiefgreifenderer Wandel eigener Routinen wie auch der Wahrnehmung der Innovation dazu führt, dass das vormals externe Programm zunehmend als schulintern wahrgenommen und entsprechend adaptiert wird.

29 Vgl. Kap. III.4.1, III.4.2.1, III.4.3.1 und III.4.4.

# II. Forschungsdesign

Im Anschluss an diese theoretischen Grundlagen werden im Folgenden das konkrete Implementationskonzept der Studie sowie das Evaluationsdesign vorgestellt. Ziel ist es, die Grundstruktur des Forschungsdesigns mit Blick auf die beteiligten Akteur:innen genauso wie die von ihnen realisierten Interventionsmaßnahmen zu erläutern, um nachfolgend die Tools der Datenerhebung und -auswertung vorzustellen.

Die übergeordnete Fragestellung der Studie lautet: *Wie gelingt es, ein systematisches Leseförderprogramm adäquat und nachhaltig in Schule zu verankern?* Das Erkenntnisinteresse der Studie besteht darin, die Implementationswege der einzelnen Schulen in ihrer Prozesshaftigkeit zu evaluieren, um Gelingensfaktoren (und Herausforderungen) bei der Integration einer Innovation zu eruieren und zentrale Parameter gelingender Implementationsprozesse als Erfolgsindikatoren zu identifizieren.

Das Forschungsdesign der Längsschnittstudie folgt ‚Design-Based Research-Modellierungen' (DBR; vgl. Design-Based Research Collective 2003; Reeves 2006; McKenney & Reeves 2019; Hasselhorn et al. 2014), die das Zusammenspiel zwischen theoretischer Fundierung und Anpassung an die Schulpraxis als einen iterativen Prozess verstehen. Diesem iterativen Prozess entsprechend wurde im Rahmen des fünfeinhalbjährigen Projektzeitraums im Sinne der Begleitforschung sowie der symbiotischen Implementationsstrategie im Rahmen des Forschungsprojekts immer auch auf die Bedarfe der Schulen in Form von spezifischen Interventionsmaßnahmen reagiert. Da der Fokus auf der Evaluation von Gelingensbedingungen, aber auch der Identifikation von Problemfeldern lag, war es im Rahmen der Studie jedoch nicht das Ziel, alle Schulen individuell so zu unterstützen und zu begleiten, dass sie am Ende des Projektzeitraums das Leseförderprogramm adäquat und nachhaltig implementierten.

## 1. Implementationskonzept

Das Projekt wurde als *BiSS*-Verbund *LeseSchule* durchgeführt, in dem in zwei Verbünden Grundschulen und weiterführende Schulen zusammengefasst waren. An der Antragstellung war neben dem *Lehrstuhl für Literatur- und Mediendidaktik* des Germanistischen Instituts der Universität Münster die *Medienberatung NRW* beteiligt. Letztere verantwortete die Auswahl der beteiligten Schulen und

Akteur:innen sowie die Aufnahme von Kompetenzteams[30] und Bibliotheken in den Verbund.

Beteiligt waren zu Beginn zwölf Schulen: fünf Grundschulen, eine Gesamtschule, ein Gymnasium, eine Sekundarschule, eine Hauptschule, eine Realschule und eine Förderschule. Damit waren alle Schulformen vertreten. Die Hauptschule und die Realschule waren bis zum Projektende beteiligt, wobei die Hauptschule das Lesetraining nie umsetzte und die Realschule die unterrichtliche Umsetzung nach zwei Jahren beendete. Die Förderschule schied bereits nach einem Jahr aus dem Projekt aus, da die Bedarfe ihrer Schülerschaft eine Umsetzung insbesondere des Lesetrainings nicht mehr erlaubten.

Weitere Akteur:innen waren zwei Kompetenzteams sowie Bibliothekar:innen an den verschiedenen Standorten, die ihre Expertise insbesondere bei der Etablierung der Maßnahmen zur Leseanimation einbrachten. Im Verlauf der Projektjahre verlagerte sich die Zusammenarbeit zunehmend auf die handelnden Akteur:innen aus Wissenschaft und Schulen, die unmittelbar in den Prozess der Implementierung eingebunden waren.

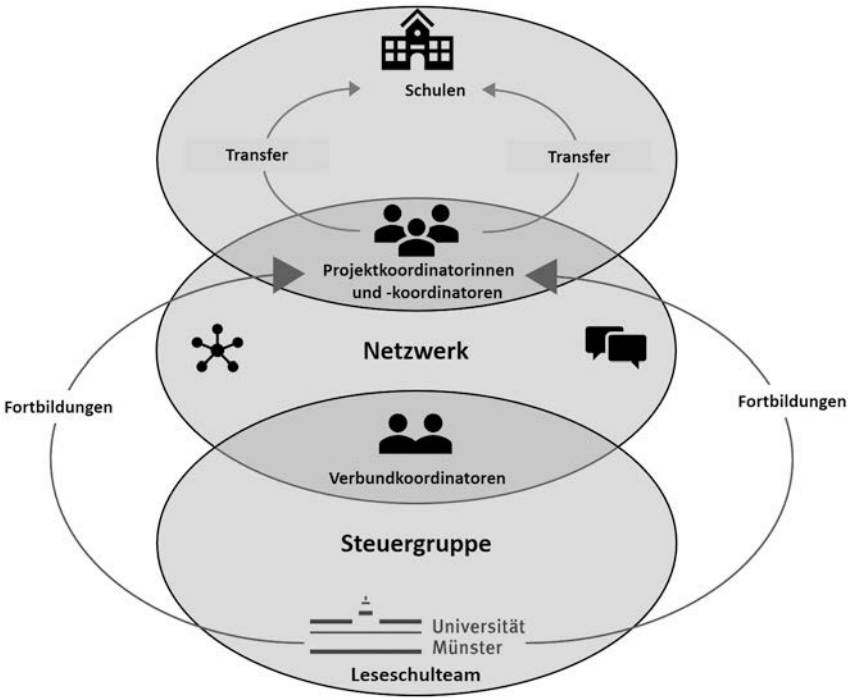
## 1.1 Akteur:innen

Die Initiierung und Begleitung der Durchführung und Etablierung der Bausteine der *LeseSchule* als Konzept einer umfassenden und systematischen Leseförderung bedurfte einer beständig reflektierten Kooperation aller Akteur:innen mit explizit zugewiesenen Rollen. Im Kontext des Design-Based Research und gemäß einer symbiotischen Implementationsstrategie (vgl. hierzu z. B. Gräsel/Parchmann 2004) wurde zunächst der Anstoß zu der Innovation von außen an die Schulen herangetragen. Gleichwohl waren alle Akteursgruppen, wenn auch in verschiedenen Rollen, gemeinsam an der Planung und Umsetzung der Bausteine des Konzepts *LeseSchule* beteiligt. Zentrale Akteur:innen waren Projektkoordinatorinnen, die für die Implementierung an ihrer Schule verantwortlich waren, Lehrkräfte, die das Programm im Unterricht umsetzten, Mitarbeiter:innen von Stadtbüchereien, abgeordnete Lehrkräfte, die als Verbundkoordinatoren die Moderatorenrolle einnahmen, sowie das Leseschulteam, das sich aus Wissenschaftler:innen des *Lehrstuhls für Literatur- und Mediendidaktik* der Universität Münster zusammensetzte. Die Projektleitung lag bei der Lehrstuhlinhaberin.

Für den Verbund *LeseSchule* ergab sich insgesamt folgende organisatorische Struktur:

30 Kompetenzteams waren Angebote der staatlichen Lehrkräftefortbildung in Nordrhein-Westfalen, die in den Regionalteams-Fortbildungen (RTF) der Bezirksregierungen koordiniert wurden.

Abbildung 7: Organisatorische Struktur des Verbunds der *LeseSchule*[31]




Zwei Akteursgruppen bestimmten diese organisatorische Struktur: die Steuergruppe und das Netzwerk. Der Austausch und die Kommunikation der beiden Gruppen wurden durch die vermittelnde Rolle der Verbundkoordinatoren gewährleistet.

Die Steuergruppe, die vom wissenschaftlichen Leseschulteam des Lehrstuhls und den Verbundkoordinatoren gebildet wurde, regulierte gemeinsam, aber mit klar definierten Rollen den Gesamtprozess der Implementierung und verantwortete die Evaluation des Implementationsprozesses.

Das wissenschaftliche Leseschulteam repräsentierte die lesedidaktische Fachlichkeit und verantwortete die zentralen, initiativen Fortbildungen.

Zwei abgeordnete Lehrkräfte als Verbundkoordinatoren gehörten in einer Doppelrolle zusätzlich einem Netzwerk an, in dem die Projektkoordinatorinnen bzw. die einzelnen Schulen vertreten waren. Die Verbundkoordinatoren gewährleisteten zum einen den kommunikativen Austausch zwischen den

31 Das Projekt wurde anfangs an das von Marion Bönnighausen gegründete und geleitete *Schreib-Lese-Zentrum* angebunden (vgl. Bönnighausen/Lammers/Reimann 2019). Dieses entwickelte nachfolgend einen anderen Profilschwerpunkt, sodass in dieser Studie an die Stelle des Zentrums als Akteur auf der universitären Seite das Leseschulteam des *Lehrstuhls für Literatur- und Mediendidaktik* der Universität Münster gesetzt wird.

Projektkoordinatorinnen und den Schulen selbst sowie zwischen dem Leseschulteam und den schulischen Akteur:innen. Zum anderen nahmen sie eine unterstützende Rolle wahr, indem sie beratend die Projektkoordinatorinnen bei dem Nachvollzug der Fortbildungsinhalte und deren Umsetzung begleiteten und sie befähigten, den Wandel selbst zu gestalten.

Die Unterstützung des Entwicklungsprozesses der Schulen im Sinne eines Coachings (vgl. u. a. Begeny et al. 2023) orientierte sich an drei maßgeblichen Handlungsebenen (vgl. Beucke-Galm 2010), die in der Netzwerkarbeit des Verbunds umgesetzt wurden: die professionelle Entwicklung der Projektkoordinatorinnen sowie der jeweiligen Schulen, die soziale Dynamik der Gruppe und die Gesamtorganisation des Implementationsprozesses. Die breitgefächerten Aktivitäten der beratenden Unterstützung durch die Verbundkoordinatoren fungierten als „Hilfe […] bei der selbstständigen Erreichung der eigenen Projektziele" (Schönig 2000, S. 137). Als Coaching-Formate und Maßnahmen sind unter anderem regelmäßig durchgeführte Netzwerktreffen, Unterrichtshospitationen, flankierende Unterstützungen schulinterner Veranstaltungen (z. B. Fach- oder Lehrerkonferenzen sowie [halbtägige] Fortbildungsveranstaltungen) zur Weitergabe von Wissen durch die Projektkoordinatorinnen sowie Hilfestellung bei der redaktionellen Arbeit im Bereich Curriculum oder Schulprogramm zu nennen.

Die Trennung von Gruppen-Coachings und Einzel-Coachings spielte eine entscheidende Rolle: Während die Gruppen-Coachings ein Forum für die Nachbereitung von Fortbildungsinhalten und für gemeinsame Erarbeitungs- und Reflexionsmöglichkeiten auf der Ebene aller Projektkoordinatorinnen boten, bezogen sich die Einzel-Coachings auf die individuelle Situation an einzelnen Schulen. Solche Formate der Einzelfallberatungen wurden nicht nur von den Verbundkoordinatoren realisiert. In den Fällen, in denen der Implementationsprozess aufgrund innerschulischer organisatorischer Probleme deutlich ins Stocken geriet oder in denen sich fachliche Fragestellungen ergaben, wurde die Projektleitung von ihnen hinzugezogen und aktiv beteiligt.

Auch die Projektkoordinatorinnen agierten aufgrund der Verbundstruktur in einer Doppelrolle: Als Lehrkräfte erprobten sie Umsetzungsmöglichkeiten, als Koordinatorinnen gaben sie inhaltliches und methodisches Wissen an ihre Kolleg:innen weiter und brachten beständig über Rückmeldungen an die Verbundkoordinatoren und das wissenschaftliche Leseschulteam innovative Ideen zur Umsetzung oder Nachsteuerung ein. Zudem gehörte zu ihrem Aufgabengebiet die Reflexion organisatorischer Strukturen ihrer Schule, um sie für strukturelle Änderungen zu nutzen.

Im Rahmen des ersten Netzwerktreffens zum Tätigkeitsspektrum der Projektkoordinatorinnen ergab der Austausch ein breit gefächertes Spektrum. Genannt wurden die Vorstellung der Fortbildungsinhalte im Kollegium, die Festschreibung der Implementierung im Fachcurriculum, Materialerstellung in

Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Kolleg:innen und deren Überprüfung durch die Projektleitung, Evaluation, Überprüfung der Praxistauglichkeit (Hospitation bei unterrichtenden Kolleg:innen), Unterstützung der Materialarbeit, Beratung der unterrichtenden Kolleg:innen, Pressearbeit sowie Dokumentation aller Prozesse.

Neben der Steuergruppe war die Initiierung eines Netzwerks als einer überinstitutionellen Einheit mit dem Ziel angelegt, durch die damit verbundenen Kooperations- und Austauschprozesse synergetische Resultate zu erzielen und damit die Professionalisierung von Lehrkräften wirkungsvoll gestalten zu können (vgl. Manitius/Berkemeyer 2015). In dem Netzwerk wurden Verbund- und Projektkoordinator:innen zusammen mit den Bibliothekar:innen als Netzwerkakteur:innen in ihren unterschiedlichen Rollen bzw. Funktionen räumlich wie auch strukturell zusammengeführt.

Das Format ‚Collegial Sharing' bzw. kollegialer Austausch (vgl. Guskey 1986; Gräsel/Fussangel/Pröbstel 2006; Böckelmann/Mäder 2018) erlaubte es den Projektkoordinatorinnen, ihr Vorgehen im Netzwerk zu diskutieren, sich über den jeweiligen Arbeitsstand zu verständigen, Ideen und Problemlösungsansätze einzubringen und gegebenenfalls abzustimmen. Im Sinne von Maßnahmen zum kollegialen Austausch wurden im Rahmen der Netzwerkarbeit Formate der Wissensweitergabe besprochen oder gemeinsam Strategien entwickelt, mit deren Hilfe die Projektkoordinatorinnen eigenständiger in Gremien schulischer Systeme agieren konnten.

## 1.2 Interventionsmaßnahmen

Die Schulen wurden über spezifische Interventionen bei der Implementierung unterstützt, die im Laufe des Projektzeitraums in Bezug auf ihre Bedarfe punktuell angepasst wurden. Demnach wurden im Rahmen der Studie Interventionen nicht hinsichtlich ihrer direkten Wirksamkeit evaluiert, sondern fungierten als immer wieder angepasste Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen im schulischen Prozess ‚Auf dem Weg zur Leseschule'. Interventionen werden hier demnach definiert als Unterstützungsformate, die das Leseschulteam in den Prozess eingebracht hat.

Fortbildungen, Netzwerktreffen und Hospitationen hatten neben ihrer Funktion als Interventionen auch die Funktion einer Erhebungsmethode, da diese Formate sowie deren Ergebnisse über Feedback- und Beobachtungsbögen ständig protokolliert wurden. Auch Unterrichtsmaterialien fungierten als Unterstützungsmaßnahme. Darüber hinaus wurden ihre Zusammenstellungen und ihr Einsatz auch dokumentiert. Damit erfüllten diese Interventionen alle eine Doppelfunktion. Ihre prozessbegleitenden, kontinuierlichen Zwischenevaluationen führten zur Anpassung der Unterstützungsmaßnahmen sowie zu Reflexionen

der unterrichtlichen Realisierung des Lesetrainings. Außerdem wurden die generierten Daten auch in die finale Auswertung des multifaktoriellen Bindungsgefüges (gelingender) Implementationsprozesse einbezogen.

### Fortbildungen

Die Inhalte aller Bausteine der *LeseSchule* wurden von dem wissenschaftlichen Leseschulteam den Projektkoordinatorinnen im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen in ganztägigen Veranstaltungen im Workshop-Format vermittelt, die als methodisch unterschiedlich akzentuierte Phasen der Instruktion, Reflexion und praktischen Übung ausgestaltet waren. Bis zum 2. Projektschuljahr fanden insgesamt sieben ganztägige Fortbildungen zu den Bausteinen der *LeseSchule* sowie zur Unterrichtsgestaltung und Materialentwicklung statt, wobei auf Wunsch der Projektkoordinatorinnen zu den Bausteinen ‚Diagnostik' und ‚Lesestrategien' jeweils zwei Vertiefungen angeboten wurden.

In der 1. Fortbildung vor dem 1. Projektschuljahr fand eine Einführung in das Konzept der *LeseSchule* sowie seine einzelnen Bausteine in ihrer Spezifik und auch ihrem Zusammenwirken statt. Zur Ermittlung des Ist-Standes wurden die Projektkoordinatorinnen anschließend aufgefordert, die an ihren Schulen etablierten Lesefördermaßnahmen zu systematisieren, um praxisnah die Systematik der *LeseSchule* nachzuvollziehen.

Der 2. Fortbildungstag vor dem 1. Projektschuljahr war bereits konkret dem Teilbereich ‚Textverständnis' gewidmet, damit die Schulen sich auf die Organisation der Umsetzung von dessen Bausteinen zum neuen Schuljahr vorbereiten konnten, in dem erstmalig das Lesetraining stattfinden sollte. Sowohl der Prozess des Textverstehens als auch die Ausgestaltung des eingesetzten Lesestrategieprogramms wurden vorgestellt und detailliert erörtert.

Ziele und Funktion der einzelnen Strategien wurden in der 3. Fortbildung im September des 1. Projektschuljahres noch einmal vertiefend wiederholt. Im Zentrum stand hierbei auch die konkrete Anwendung im Unterricht. Erprobt wurde neben der Vorstellung aufeinanderfolgender Schritte in der Vermittlung gemäß dem ‚Cognitive-Apprenticeship-Ansatz' (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995) die Methode des ‚Lauten Denkens' (Modelling), anhand derer die kognitiven wie metakognitiven Prozesse bei der Anwendung einer Lesestrategie exemplarisch von der Lehrkraft vorgeführt wurden.

Im Anschluss an die 3. Fortbildung starteten alle Grundschulen und die Förderschule mit dem Lesestrategietraining im Oktober und November des 1. Projektschuljahres und die weiterführenden Schulen zum Beginn des zweiten Schulhalbjahres im 1. Projektschuljahr. Die Realschule führte im Folgenden das Lesetraining nicht kontinuierlich durch, die Förderschule beendete nach einem Projektschuljahr die Teilnahme und die Hauptschule setzte das Training während des gesamten Projektzeitraums nicht um.

Nach dieser ersten Phase der Fortbildung, welche die Schulen arbeitsfähig machen sollte, fand im März des 1. Projektschuljahres in der 4. Fortbildung eine ausführliche Auseinandersetzung mit Lehr-/Lernmaterialien und den Möglichkeiten der Binnendifferenzierung vor dem Hintergrund der Heterogenität der Schülerschaft sowie eine praktische Erprobung von Textvereinfachungen und -differenzierungen in Kleingruppen statt. Im Fokus war hierbei die 2. Lesestrategie, die als metakognitive Strategie eine besondere Herausforderung gleichermaßen für die Lehrkräfte wie auch für die Schüler:innen darstellt.

Die 5. Fortbildung fand im Mai des 1. Projektschuljahres statt. In dieser Fortbildung wurden die Bausteine ‚Diagnostik' und ‚Fluency' vorgestellt und anhand von Testmaterialien und Übungen praktisch erprobt.

Im November des 2. Projektschuljahres wurden auf Wunsch der Projektkoordinatorinnen im Rahmen einer 6. Fortbildung Möglichkeiten der Strategieanwendung in den Fächern vorgestellt und anschließend noch einmal die Anwendung standardisierter diagnostischer Verfahren vertieft, indem beispielhafte Testverfahren zur Diagnose der Lesegeschwindigkeit als Indikator für die Leseflüssigkeit (*SLS 2–9*) und des Leseverstehens auf Wort-, Satz- und Textebene (*ELFE II*) erprobt wurden.[32]

Thematischer Schwerpunkt der 7. Fortbildung war im Februar des 2. Projektschuljahres der Baustein ‚Leseanimation'. Da neben einer Systematisierung aller leseanimierenden Verfahren und Maßnahmen die Bibliotheken als außerschulische Lernorte im Mittelpunkt standen, gestalteten die Bibliothekar:innen des Verbunds die Fortbildung mit, die entsprechend auch in einer Bibliothek selbst stattfand.

Tabelle 1: Übersicht über die Fortbildungen

| PSJ | Termin | Thema |
|---|---|---|
| Vor dem 1. Projektschuljahr | April | Einführung in das Konzept der *LeseSchule* |
| | Juni | Teilbereich ‚Textverständnis': Prozess des Textverstehens<br>Einführung in das Lesestrategieprogramm |
| 1. Projektschuljahr | September | Vertiefende Wiederholung: Ziele und Funktionen der einzelnen Lesestrategien<br>Unterrichtsmethoden |
| | März | Ausgestaltung Lehr-/Lernmaterialien<br>Binnendifferenzierung |
| | Mai | Bausteine ‚Fluency' und ‚Diagnostik' |
| 2. Projektschuljahr | November | Möglichkeiten der Einbindung von Lesestrategien in den Fachunterricht<br>Vertiefende Wiederholung: Konkrete Einübung der Anwendung von standardisierten Testverfahren |
| | Februar | Baustein ‚Leseanimation' |

32 Vgl. zu den Diagnostik-Tools die Kap. III, IV und VI.

Ergänzt wurden die großen offiziellen Fortbildungsformate durch eine weitere Fortbildung im Format einer schulinternen Lehrerfortbildung (SchiLf) zum Thema „Lesestrategien in allen Fächern" an einer weiterführenden Schule. Im Kontext des Wissenstransfers wurden zudem an den meisten Schulen schulinterne (halbtägige) Fortbildungen etabliert. Es handelt sich hierbei um adaptive Maßnahmen aufgrund von Bedarfsäußerungen der Schulen. Die halbtägigen schulinternen Fortbildungen wurden als neue Organisationsstruktur des Wissenstransfers etabliert, bei denen die Projektkoordinatorinnen, unterstützt von einem Verbundkoordinator oder der Projektleitung, nochmalige Einführungen in das Lesetraining oder in neue Materialien gaben.

Alle Fortbildungsmaßnahmen im Sinne eines Wissenstransfers waren keine klassischen ‚Eintäger', sondern eingebunden in ein umfangreicheres Coaching-Konzept mit sich anschließenden ‚Netzwerktreffen' zum inhaltlichen Austausch und damit Teil des Gesamtkonzepts einer Begleitung der schulspezifischen Implementationsprozesse. Die Fortbildungen repräsentierten die Prämisse von Fachlichkeit, während die Netzwerktreffen auch die Schulentwicklungsperspektive akzentuierten. Die Fortbildungen (inklusive schulinterner [halbtägiger] Fortbildungsveranstaltungen) bildeten mit der Netzwerkarbeit zusammen demnach beratende Unterstützungsformen (vgl. Rolff 2010), die sich in Fach- und Prozessberatung trennen lassen (vgl. Schein 2010).

### Netzwerktreffen

Das Konzept des Netzwerks wurde in der Praxis auf unterschiedlichen Ebenen realisiert. Auf der Basis der Formate ‚Collegial Sharing' und ‚Coaching' wurden die inhaltliche Flankierung der Fortbildungen, Foren des Austausches sowie konkrete Hilfestellungen und Instrumente für bestehende oder sich entwickelnde Probleme in den Bereichen Vernetzung, Organisation, Koordination, Projektmanagement, Schulprogramm- und damit Schulentwicklungsarbeit bereitgestellt. Das inhaltlich breite Spektrum lässt sich in den Themenschwerpunkten der einzelnen Netzwerktreffen wiederfinden. Diese leiten sich von dem durch die Projektkoordinatorinnen geäußerten oder dem von den Verbundkoordinatoren wahrgenommenen Bedarf her.

So ergaben sich vom 1. bis zum 3. Projektschuljahr in sieben Netzwerktreffen folgende Schwerpunkte: Bedeutung und Funktion von Netzwerkarbeit und Netzwerktreffen; Aufgaben der Projektkoordinatorinnen; Schulorganisation und Maßnahmen der Projektplanung (SWOT-Analyse u. a.); regionale Netzwerkarbeit; Projektplanung – Auf dem Weg zum Jahresplan; Vorstellung des Planungstools Jahresplan; Curriculumarbeit; Schulprogrammarbeit.

Die folgende Tabelle ermöglicht einen Einblick in diese thematischen Schwerpunkte der Netzwerktreffen, die im Wechsel an den beteiligten Schulen und auch Bibliotheken stattfanden:

Tabelle 2: Übersicht über Netzwerktreffen

| PSJ | Termin | Thema |
|---|---|---|
| 1. Projektschuljahr | November | *BiSS* auf Bundes- und Landesebene – ein Überblick |
| | | Aufgaben einer Projektkoordinatorin an der Schule – Rollenklärung |
| | | Materialarbeit im Schultandem |
| | Januar | Strukturen meiner Schule – Erstellung von Organigrammen unter Einbezug der *LeseSchule* |
| | | SWOT-Analyse |
| | | Materialarbeit/-austausch in Bildungsetappen (Primar-/ Sekundargruppen) |
| | April | Netzwerkarbeit – Bedeutung und Funktion |
| | | Materialerstellung in Regionalgruppen |
| | | Vorstellung des Planungstools Jahresplan |
| 2. Projektschuljahr | Februar | Projektplanung – Rückblick und Ausblick |
| 3. Projektschuljahr | Oktober | Jahrespläne – Vorstellung, Reflexion, Beratung und Überarbeitung |
| | Januar | Curriculum – Überarbeitung mit Blick auf die Bausteine der *LeseSchule* |
| | Juni | Schulprogramm und Curriculum – Überarbeitung mit Blick auf die Bausteine der *LeseSchule* |
| 4. Projektschuljahr | Oktober | Außendarstellung mit dem Projekt *LeseSchule* – Schulwebsite, Tag der offenen Tür, Elternabende |
| | April | ‚E-Learning': Einführung und Materialerstellung mit dem Generator im Blended-Learning-Kurs ‚Durchgängige Leseförderung' |
| 5. Projektschuljahr | Dezember | Technischer Support: Nutzung des E-Learning-Kurses; Vertiefung *LeseSchule* |
| | Februar | Curricula und Schulprogramm |
| | | Nutzung der Bibliothek / Verfahren der Lektüreauswahl für den Unterricht |
| | | Sommerleseclub |
| | Juni | Übung: Umgang mit Arbeitsblättern des Lesestrategieprogramms |

Daneben fanden im Januar und April des 1. Projektschuljahres eigenständig organisierte Netzwerktreffen von benachbarten Schulen im Sinne einer regionalen Vernetzung statt, die an bereits existierende Kooperationen anknüpfen konnte.

Grundlegende und von den Projektkoordinatorinnen stets eingeforderte Tagesordnungspunkte aller Netzwerktreffen bezogen sich auf den Austausch über den aktuellen Arbeitsstand, Probleme im Arbeitsprozess und Wünsche an das Leseschulteam. Diese Tagesordnungspunkte ermöglichten allen Teilnehmer:innen

einschließlich der Verbundkoordinatoren einen wechselseitigen Einblick in die z. T. sehr differenten Arbeitsstrukturen und -prozesse an den beteiligten Schulen.

Grundsätzlich wurde mit dieser spezifischen Netzwerkarbeit Raum für den systemischen Implementationsprozess geschaffen, den die Projektkoordinatorinnen zu verantworten hatten. Auf ihre dabei entstehenden Unterstützungsbedarfe reagierten die Verbundkoordinatoren in Zusammenarbeit mit dem wissenschaftlichen Leseschulteam.

Von besonderer Bedeutung war für alle Schulen zudem die Materialentwicklung für den Unterricht. Ergänzend zu den entsprechenden Fortbildungen boten auch hier die Netzwerktreffen eine geeignete Plattform für gemeinsames Arbeiten bzw. den Tausch von Unterrichtsmaterialien. Hierfür wurden insbesondere in der Anfangsphase des Projekts immer wieder Zeitfenster eingeräumt. Als Folge etablierten die Projektkoordinatorinnen eigenständig ‚Collegial-Sharing-Formate' wie bilaterale oder auch regionale Subnetzwerke, unter anderem zum Thema Materialentwicklung. Im Rahmen von Netzwerktreffen wurden zudem E-Learning-Einheiten zur Erstellung von Materialien aus dem Blended-Learning-Kurs ‚Durchgängige Leseförderung' zur Verfügung gestellt, der von der Projektleitung und Katja Winter im Auftrag von *BiSS* entwickelt worden war.

### Hospitationen

Hospitationen hatten im Rahmen des Forschungsdesigns eine Doppelfunktion als Evaluations- und Coachingmaßnahme. Alle Schulen wurden jeweils zu drei Zeitpunkten hospitiert, um die programmgetreue Umsetzung des Lesetrainings in den Einzelschulen fachlich beurteilen zu können. Im Anschluss wurden Feedbackgespräche mit den beteiligten Akteur:innen geführt. Im Hospitationsbogen wurden im Einzelnen übergeordnet ‚Ausgangslage', ‚Unterrichtsziel' und ‚Lernzuwachs' festgehalten sowie der Unterrichtsverlauf entlang der Beobachtungsschwerpunkte ‚Unterrichtsphasen', ‚Unterrichtsziele', ‚Methoden', ‚Arbeitsmaterial' sowie ‚Sonstiges' beurteilt. Ergänzend wurden im sich anschließenden Hospitationsbericht ‚Besonderheiten des Projektverlaufs an der Schule' hinzugefügt. Die Hospitationen im Dezember, Februar und März des 1. Projektschuljahres sowie März und April des 3. Projektschuljahres wurden von den Verbundkoordinatoren durchgeführt. Abschließend wurden die Schulen von Februar bis April des 5. Projektschuljahres von der Projektleitung hospitiert. Es handelte sich dabei um einmalige Unterrichtsbeobachtungen mit einem anschließenden Reflexionsgespräch im Rahmen des realisierten Lesetrainings von Projektkoordinatorinnen oder beteiligten Deutschlehrkräften. Bei welchen Akteurinnen hospitiert wurde, schlugen die Schulen selbst vor. Im Rahmen dieser Unterrichtsbeobachtungen standen der Unterrichtsverlauf in Bezug auf die Unterrichtsphasen und -ziele sowie die eingesetzten Materialien und Methoden im Fokus.

Im Rahmen des Forschungsdesigns hatten auch die Lehr-/Lernmaterialien eine Doppelfunktion: Im Rahmen der summativen Auswertung der realisierten Implementationswege wurden Auswahl und Einsatz von Unterrichtsmaterial hinsichtlich einer programmgetreuen Realisierung des Lesetrainings dokumentiert und analysiert. Als Materialpool fungierte der Band des Lesetrainings *Lesen lernen* (2012), im Projektkontext ‚Lesestrategieband' genannt. Nachfolgend wurden zusätzliche Lehr-/Lernmaterialien als Feedback im Rahmen einer Coachingmaßnahme den Schulen zur Verfügung gestellt. Zuvor hatten die beiden weiterführenden Schulen, die proaktiv an das Leseschulteam oder an die Verbundkoordinatoren herangetreten waren, nach eingehender Prüfung eine konkrete Rückmeldung von der Projektleitung erhalten. Neben dem zusätzlichen Materialpool wurden E-Learning-Einheiten zur Sicherung von Fachlichkeit bzw. einer möglichen Unterstützung bei der Erstellung, Auswahl, Differenzierung und Reflexion von Materialien nach ihrer Veröffentlichung im 4. Projektschuljahr auf Anfrage zur Verfügung gestellt. Folglich hatte der iterative Prozess im Kontext zirkulärer Forschung wechselseitige Konsequenzen für die Projektkonzeption.

## 2. Evaluationsdesign

Um der forschungsleitenden Fragestellung nachzugehen, *wie es gelingt, ein systematisches Leseförderprogramm adäquat und nachhaltig in Schule zu verankern,* wurde mit Blick auf dieses Implementationskonzept das Evaluationsdesign der explorativen Studie auf drei Phasen des organisationalen Wandels ‚Initiation (t0) – Implementation (t1) – Inkorporation/Institutionalisierung (t2)' ausgerichtet (vgl. u. a. Rolff 2013). Im Rahmen einer longitudinal angelegten Begleitforschung im Kontext des ‚Design-Based Research' (DBR) wurden die jeweiligen Wege der Implementation des Leseförderprogramms an den Einzelschulen unter Berücksichtigung der symbiotischen Implementationsstrategie in ihrer Prozesshaftigkeit evaluiert, um Gelingensfaktoren (und Problemfelder) bei der Integration von komplexeren Leseförderprogrammen wie der *LeseSchule* zu identifizieren. Hervorzuheben ist, dass der Schwerpunkt bei dem Pfeiler ‚Textverständnis' als Kern der Implementierung lag, da die Schulen über hinreichend vorliegende Leseanimationsmaßnahmen verfügten (die vor allem einer Systematisierung bedurften).

Mit Blick auf die Datenerhebung und -auswertung spiegelt sich in Konzeption und Evaluation der schulischen Implementationsprozesse grundsätzlich das Format einer longitudinal angelegten Begleitforschung wider, die sich im Rekurs auf einen zirkulären Forschungsprozess als zielführend erweist, auch

wenn ihre Repräsentativität in der Forschung kontrovers diskutiert wird.[33] Das Format ermöglichte eine kontinuierliche Dokumentation der eingeschlagenen Implementationswege der Schulen, die eine Datenerhebung zu bestimmten Messzeitpunkten im Verlauf des Implementationsprozesses beinhaltete, sowie die qualitative und punktuell quantitative Auswertung dieser Daten. Im Prozessverlauf wurden gezielte Unterstützungsmaßnahmen in Bezug auf eine Fach- und Prozessberatung (zusätzlich) eingezogen. Dazu zählten unter anderem unterschiedlich ausgestaltete Fortbildungsformate, die das Set an einführenden (und ergänzenden) Fortbildungen, eine SchiLf sowie die Begleitung schulinterner halbtägiger Fortbildungsveranstaltungen durch das Leseschulteam umfassten. Damit ist bestimmten Maßnahmen und ihren Tools eine Doppelfunktion – auf der einen Seite als Interventionsmaßnahmen, auf der anderen Seite als Erhebungsinstrument – inhärent: Fortbildungen, Netzwerktreffen, Hospitationen und Materialsichtungen dienten dem Wissenstransfer bzw. dem Coaching. Die entsprechenden Erhebungsinstrumente wie Feedbackbögen wurden zu t1 im Rahmen von Zwischenevaluationen im Anschluss an die Interventionen genutzt, um formativ ggf. die Inhalte des Wissenstransfers sowie des Coachings auf die Bedarfe der Schulen anzupassen. Dazu gehörten z. B. zusätzliche Fortbildungen oder inhaltlich angepasste Netzwerktreffen. Darüber hinaus dienten Teilnehmerlisten zu den Coachingformaten im Rahmen der summativen Auswertung und Fallgruppenzuweisung zu t2 dem Nachvollzug von realisierter oder nicht ermöglichter Partizipation an fachlichem wie auch schulentwicklungstechnischem Wissenstransfer.

Im Rahmen der Evaluation wurden dementsprechend neue Tools eingesetzt: Anhand von Screenshots der Schulhomepages und ihrem Umgang mit der *LeseSchule* ließ sich in Bezug auf die Form der Außendarstellung die innerschulische Programmrelevanz ablesen. Der Jahresplan, der im 2. Projektschuljahr neu hinzukam, bot in seiner Doppelfunktion einerseits ein effizientes Planungstool für die Projektkoordinatorinnen zur Vorstrukturierung der Programmrealisation sowie systematischen Planung einer curricularen Anbindung und somit eine Unterstützung bei ihrer Organisation der zeitlichen Realisierung sowie Umsetzung der Programmbausteine. Andererseits fungierte er als Evaluationstool, um die De-jure-Planung mit der De-facto-Realisierung der Programmbausteine mit dem Unterrichtsdokumentationsbogen vergleichend auswerten zu können.

Zur Evaluation der Implementationsprozesse wurden insgesamt verschiedene Verfahren zur Datenerhebung wie z. B. Interviews oder Schulfragebögen

33 Während die Aussagekraft dieses Formats von Hasselhorn et al. (2014) bezweifelt wird, wird es in Bezug auf die Referenzsysteme Wissenschaft und Praxis von Bosse/Heudorfer/Lübcke (2016) als erkenntnisfördernd beschrieben.

eingesetzt. Ihre Konzeption stand in Bezug zu einem deduktiv entwickelten Kategoriensystem, das auf theoriegeleitet gewonnenen Vorannahmen rekurriert[34] und im Rahmen des Forschungsprozesses induktiv gefüllt wurde. Die Auswertung gestaltete sich vorrangig qualitativ und punktuell quantitativ (durch standardisierte Tests). Nach der Erhebung und Analyse aller Daten wurden mittels Triangulation im Rekurs auf das induktiv-deduktiv entwickelte Kategoriensystem und ausgehend von der Dimension Unterricht Gelingensfaktoren schulischer Implementationsprozesse ermittelt. Dazu wurden in einem ersten Schritt die Daten von zehn Schulen ausgewertet. Nach einer Typisierung und ersten Fallgruppenzuordnung in Bezug auf das Gelingen bzw. Nicht-Gelingen der Implementation eines umfassenden Leseförderprogramms entlang des Kategoriensystems wurden in einem dritten Schritt differenzierte Fallanalysen von fünf Schulen erstellt, die im Rahmen ihrer Verbünde eine Spannweite erfolgreicher und problematischer Praxis im Implementationsprozess kenntlich machten.

## 2.1 Datenerhebung

Entsprechend einem formativ-summativen Forschungsdesign wurden zur Evaluation der schuleigenen Implementationsprozesse spezifische Erhebungsinstrumente eingesetzt und miteinander kombiniert. Zur Übersicht über die erhobenen Daten werden dazu im Folgenden die eingesetzten Tools in Bezug auf die drei Erhebungszeitpunkte tabellarisch aufgeführt. Dabei werden ihre inhaltliche Ausrichtung, ihre Zielperspektive sowie die Stichprobengrößen angegeben – sowohl für die Makroanalyse der zehn als auch für die Mikroanalysen der fünf Schulen, die im Rahmen des kontrastiven Fallvergleichs erstellt worden sind.

Im Kontext einer Bestandsaufnahme wurde zum Startpunkt t0 vor dem 1. Projektschuljahr über einen Schulfragebogen (unter anderem zu bisherigen Aktivitäten in den Bereichen ‚Lesen' und ‚Leseförderung'), ein Schulbesuchsprotokoll sowie eine Sammlung und Sichtung von bereits bestehenden Leseförderkonzepten, Fachcurricula und Schulprogrammen der Ist-Stand an den zehn beteiligten Schulen ermittelt. Zudem wurden die ersten beiden Fortbildungen vor dem 1. Projektschuljahr mithilfe von Feedbackbögen evaluiert.

34 Vgl. Kap. I.2.

Tabelle 3: Eingesetzte Tools zum Erhebungszeitpunkt t0

| t | Tool | Inhalt/Ziel | N (10/5) |
|---|---|---|---|
| t0 | Schulfragebogen Ausgangslage | • Erhebung des Ist-Stands: Angaben zur Schulform, zur Schülerschaft, zum Kollegium, zu Vorerfahrungen mit Lesefördermaßnahmen im Kontext der Programmbausteine, Fortbildungserfahrungen, eigenen Leseförderkonzepten sowie möglichen Hürden für den Implementationsprozess | • 10/5 |
| | Schulbesuchsprotokoll | • Reflexion des Schulfragebogens im Rahmen individueller Gespräche zwischen Verbundkoordinatoren, Schulleitung und Projektkoordinatorinnen zur Zielklärung | • 10/5 |
| | Dokumentensammlung | • Sichtung bestehender Leseförderkonzepte hinsichtlich bereits bestehender Vorerfahrungen und Prämissen im Kontext von Leseförderung | • 8/4 |
| | | • Sichtung bestehender Schulprogramme zur Rolle und Funktion von Leseförderung | • 8/5 |
| | | • Sichtung bestehender Fachcurricula zur Rolle und Funktion von Leseförderung | • 8/4 |
| | Feedbackbogen Fortbildungen | • Anonyme Evaluation und Reflexion der Netzwerktreffen hinsichtlich eines persönlichen Nutzens, Umsetzung der Ziele, Programmrelevanz sowie Zusammenarbeit mit Kolleg:innen | • 40 |
| | Teilnehmerliste Fortbildungen | • Dokumentation der Anwesenheit der Projektkoordinatorinnen bei den Fortbildungen | • 40 |

Im Anschluss wurden zu t1 formativ die organisatorischen, personellen und unterrichtlichen Implementationsverfahren der beteiligten Schulen im Rahmen von fünf Projektschuljahren (PSJ) unter Berücksichtigung von Erhebungsmethoden einmalig oder zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten erhoben.

Tabelle 4: Eingesetzte Tools zum Erhebungszeitpunkt t1

| t | Projektschuljahr | Tool | Inhalt/Ziel |
|---|---|---|---|
| t1 | 1. PSJ | SWOT-Analyse | • Bestandsaufnahme hinsichtlich der unterrichtlichen Durchführung und Implementation der *LeseSchule* |
| | | | • Fokus auf Stärken und Chancen sowie Risiken und Herausforderungen zur Identifizierung von Defiziten und Potenzialen an den Einzelschulen |
| | 1. PSJ | Lesekompetenztest | • Einsatz eines standardisierten Lesetests zu zwei Testzeitpunkten im 2. Schulhalbjahr zur Erhebung der basalen Lesefähigkeiten: *Salzburger Lesescreening* (*SLS 2–9*; Wimmer/Mayringer 2014) seitens der Projektkoordinatorinnen |
| | 1./2. PSJ | Feedbackbogen Fortbildungen | • Anonyme Evaluation und Reflexion der Fortbildungen hinsichtlich des persönlichen Nutzens für die Projektkoordinatorinnen, Umsetzung der Ziele, Programmrelevanz sowie Zusammenarbeit mit Kolleg:innen |

| t | Projekt-schuljahr | Tool | Inhalt/Ziel |
|---|---|---|---|
| | 1./2. PSJ | Teilnehmerliste Fortbildungen | • Dokumentation der Anwesenheit der Projektkoordinatorinnen bei den Fortbildungen |
| | 1.–5. PSJ | Feedbackbogen Netzwerktreffen | • Anonyme Evaluation und Reflexion der Netzwerktreffen hinsichtlich des persönlichen Nutzens, Umsetzung der Ziele, Programmrelevanz sowie Zusammenarbeit mit Kolleg:innen |
| | 1.–5. PSJ | Teilnehmerliste Netzwerktreffen | • Dokumentation der Anwesenheit der Projektkoordinatorinnen bei den Netzwerktreffen |
| | 1./3. PSJ | Hospitationsbogen | • Einmalige Unterrichtsbeobachtung des Leseschulteams mit Blick auf den Unterrichtsverlauf (Unterrichtsphasen, Unterrichtsziele, Methoden und Arbeitsmaterialien); Ergebnis wird im Hospitationsbericht festgehalten.<br>• Protokoll des anschließenden Reflexionsgesprächs |
| | 1./4. PSJ | Dokumenten-sammlung | • Sichtung von Materialauswahl und Materialeinsatz der Schulen |
| | 2. PSJ | Dokumenten-sammlung | • Sichtung von Screenshots der Schulhomepages/Online-präsentationen zur Sichtbarmachung des Selbstverständnisses als *LeseSchule* |
| | 2./3./4. PSJ | Leitfadengestützte Interviews | • Leitfadengestützte Interviews mit Projektkoordinatorinnen, Schulleitungen, beteiligten und unbeteiligten Deutschlehrkräften, fachfremden Lehrkräften und Verbundkoordinatoren im 2. und 4. PSJ sowie Projektkoordinatorinnen und beteiligten Deutschlehrkräften im 3. PSJ zur multiperspektivischen Erhebung von Status und Entwicklungsperspektiven im Implementationsprozess<br>• Anbindung der Interviewfragen an die Ebenen ‚Kontext', ‚Organisation', ‚Personal' und ‚Unterricht' unter anderem zur Klärung einer systematischen und verbindlichen Durchführungspraxis, der Organisation des Wissenstransfers sowie der Einstellungen der beteiligten Akteur:innen |
| | 1.–5. PSJ | Unterrichts-dokumentations-bogen | • Fortlaufende detaillierte Dokumentation der unterrichtlichen Durchführung seitens der Lehrkräfte in Bezug auf Inhalt, Methoden, Arbeitsmaterialien sowie ergänzende Kommentare zur Einsichtnahme in die unterrichtliche De-facto-Umsetzung der Programmbausteine |
| | 1.–5. PSJ | Projektverlaufs-protokoll | • Dokumentation der individuellen Implementationswege an den Schulen unter Berücksichtigung spezifischer Entwicklungen und Herausforderungen (u. a. über E-Mail-Verkehr, [Telefon-]Gespräche, Arbeitspläne, protokollierte Schulbesuche und Fachkonferenzteilnahmen, Rückmeldungen bei Netzwerktreffen) im Zuge der Fach- und Prozessberatung der Verbundkoordinatoren |
| | 2.–5. PSJ | Jahresplan | • Planungstool für die Schulen zur Optimierung einer strukturierten Programmdurchführung<br>• Dokument zur Sichtung der zeitlichen Vorstrukturierung eines Schuljahres in Bezug auf den verbindlichen Einsatz der einzelnen Programmbausteine sowie zur Terminierung schulinterner Fort- und Weiterbildung und Konferenzen |

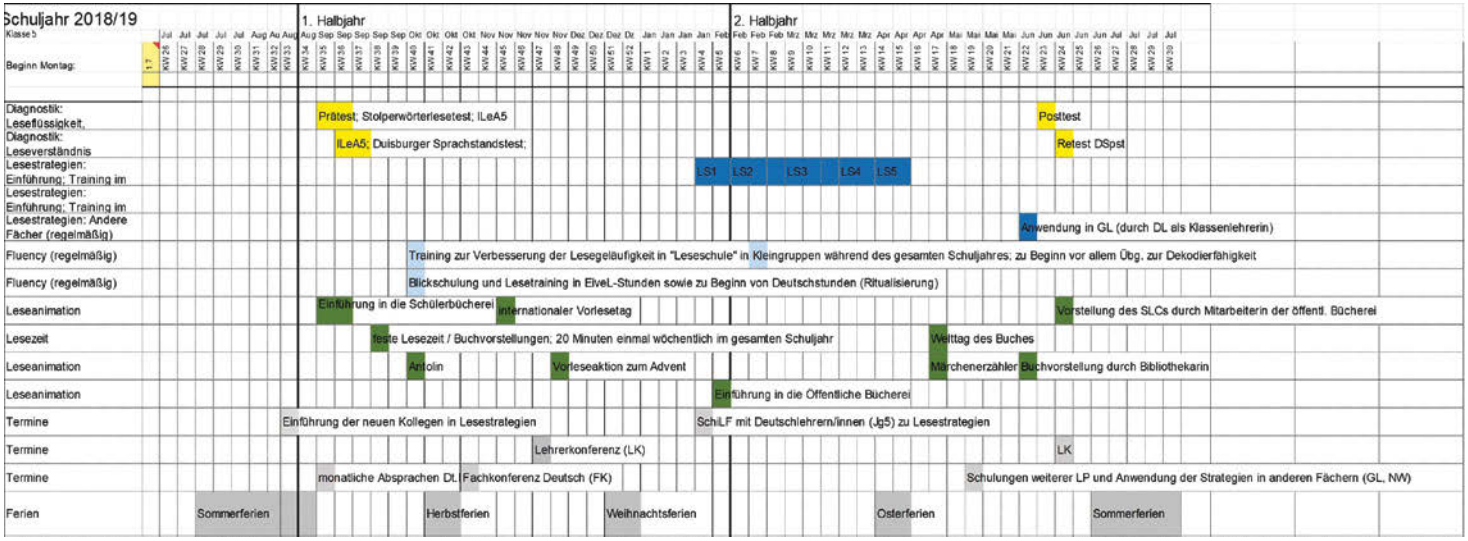
Nach der formativen Dokumentation und Ermittlung der individuellen Implementationswege über fünf Projektschuljahre wurde zu t2 am Ende des 5. Schuljahres summativ der Institutionalisierungsstatus über Hospitationen, Schulprogramme, Fachcurricula sowie Lesekompetenztests ermittelt. Dazu wurden am Ende folgende methodische Zugänge gewählt:

Tabelle 5: Eingesetzte Tools zum Erhebungszeitpunkt t2

| t | Tool | Inhalt/Ziel | N (10/5) |
|---|---|---|---|
| t2 | Hospitationsbogen | • Abschließende Unterrichtsbeobachtung zur Feststellung von fachlicher Expertise und erfolgreichem Wissenstransfer in Bezug auf den Unterrichtsverlauf (Unterrichtsphasen, Unterrichtsziele, Methoden und Arbeitsmaterialien)<br>• Abschließendes Reflexionsgespräch | • 9/5 |
| | Dokumenten-sammlung | • Sichtung überarbeiteter Schulprogramme und ggf. Leseförderkonzepte in Bezug auf die Implementation der Leseschul-Bausteine<br>• Sichtung überarbeiteter Fachcurricula in Bezug auf die Implementation der Leseschul-Bausteine | • 7/4<br>• 5/3 |
| | Lesekompetenztest | • Einsatz von zwei standardisierten Lesetests zu zwei Testzeitpunkten während des Schuljahrs seitens des Leseschulteams zur Erhebung der Leistung der Schüler:innen: *Salzburger Lesescreenings* (*SLS 2–9*; Wimmer/Mayringer 2014) + *ELFE II* (Lenhard/Lenhard/Schneider 2017) | • 431/261 |

Im Sinne der Begleitforschung und einer symbiotischen Implementationsstrategie wurden im Rahmen kontinuierlicher Datenerhebungen und Zwischenauswertungen zu t1 bspw. Coachingmaßnahmen wie Fortbildungen und Netzwerktreffen auf der Grundlage von kontinuierlich ausgewerteten Feedbackbögen modifiziert. Zudem wurden neben den im Implementationskonzept von Beginn an gesetzten Evaluationstools mit dem Jahresplan, den Schulhomepages und den Unterrichtsmaterialien weitere Datengrundlagen im Prozess entwickelt und eingezogen.

Abbildung 8: Exemplarischer Jahresplan, 5. PSJ



## 2.2 Datenauswertung

Zur Vorbereitung der summativen Evaluation wurden im Anschluss an die Erhebung die Daten der einzelnen Tools zunächst aufbereitet. Vor der Datenanalyse fand im Rahmen der Probekodierung eine induktive Füllung des deduktiv entwickelten Kodierleitfadens aus den leitfadengestützten Interviews zur Erhöhung der intersubjektiven Überprüfbarkeit durch zunächst zwei Kodiererinnen im Sinne der Intercoderreliabilität statt. Mithilfe von *MAXQDA* wurden anschließend die transkribierten Interviews von fünf Mitarbeiter:innen codiert und im Anschluss im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet.[35]

Parallel verlief die Datenaufbereitung der anderen Tools wie der Hospitationsbögen, der Feedbackbögen zu den Veranstaltungen, der Unterrichtsdokumentation wie auch der Dokumentenanalyse von bspw. Fachcurricula oder Schulprogrammen. Zudem übernahm das Leseschulteam die Aufbereitung der Daten aus den Lesekompetenztestungen zu zwei Messzeitpunkten.

Die Datenauswertung erfolgte auf der Ebene eines deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems für eine gelungene Implementation (vgl. Kuckartz 2016), das an die angepassten Schulentwicklungsdimensionen von Rolff (2013) angebunden ist und Anknüpfungspunkte an Prämissen der Schulentwicklungsforschung bietet.[36] Es gab grundsätzlich mehrere Erhebungs- und zwei Auswertungszeiträume. Zu t1 wurden im Rahmen von Zwischenevaluationen Zwischenergebnisse erzielt, die in die Adaption der Interventionsmaßnahmen eingeflossen sind. Zu t2 wurde die gesamte Datengrundlage zur Evaluation des tatsächlichen Implementationsstatus der Einzelschulen zum Projektende relevant. Die Argumentation der Studie bezieht sich vorrangig auf die zweite Evaluation.

Im Rahmen der Längsschnittstudie wurde in diesem Zusammenhang zunächst der Implementationsprozess zu t1 kontinuierlich und im Sinne der Begleitforschung im Kontext des DBR mit dem Ziel ausgewertet, den beteiligten Schulen eine adäquate Fach- und Prozessberatung in Form von Einzel- und Gruppencoachings zu gewährleisten. Somit dienten die anonymisiert erhobenen *Feedbackbögen* von *Fortbildungen* und *Netzwerktreffen* im Laufe von t1 dazu, kontinuierlich Einblick in weitere Bedarfe der Schulen und in ihre Wahrnehmung der Unterstützung zu erhalten, die auch den beteiligten Lehrkräften auf Folgeveranstaltungen gespiegelt wurde. Die Auswertung der Feedbackbögen von Fortbildungen und Netzwerktreffen im Sinne kontinuierlicher Zwischenevaluationen fungierten zur Anpassung der Coaching-Maßnahmen und unter anderem

35 Vgl. zur inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse sowie zur induktiven Entwicklung von analytischen Haupt- und Subkategorien am Material Kuckartz 2016, S. 77–97. Vgl. zu Kuckartz' expliziten Regeln für den Ablauf des Kodierverfahrens Kuckartz 2016, S. 114.

36 Vgl. zum deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystem Kap. VI.2 sowie zu dem theoretischen Bezugsrahmen Kap. I.2.

zu weiteren Veranstaltungen zu ‚Diagnostik' und ‚Lesestrategien'. Ebenso entsprach das Leseschulteam in Kooperation mit einer Bibliothekarin dem Wunsch der Schulen nach einer weiterführenden externen Unterstützung für den Baustein ‚Leseanimation' mit einer Fortbildung in einer Stadtteilbibliothek[37] oder bot schulinterne Lehrerfortbildungen an.

Um zu t2 Aussagen über die eingeschlagenen Implementationswege sowie über Gelingensfaktoren und Problemfelder vornehmen zu können, erfolgte die Datenauswertung entsprechend dem formativ-summativen Evaluationsdesign nach dem Triangulationsprinzip (vgl. Flick 2011; Mayring 2016). Die daraus resultierende Kombination verschiedener Datenquellen und der Rückgriff auf ein breites Methodenrepertoire fungierten vor dem Hintergrund der Evaluation komplexer Schulentwicklungsprozesse und mit Blick auf die vielfältige Verschränkung verantwortlicher Faktoren, aber auch hinsichtlich der unterschiedlichen Rollen der Akteur:innen im Implementationsprozess als Auswertungsgrundlage (vgl. Brown 2001). Um die erwartbaren wechselseitigen Zusammenhänge einzelner analytischer Kategorien aufzuzeigen, wurde schrittweise vorgegangen. In einem ersten Schritt wurde der Implementationsprozess aller zehn Schulen erhoben, um sich dann für eine kontrastive Fallanalyse auf fünf Schulen mit einer gelingenden oder problematischen Implementationspraxis zu fokussieren. Entsprechend der Forschungsmatrix wurden die Daten aus den jeweiligen Tools für jede Schule dazu trianguliert und die analytischen Kategorien (vgl. Kuckartz 2016) erster und zweiter Ordnung im Sinne deduktiv-induktiver Gelingensfaktoren in ihrer Funktion verifiziert oder falsifiziert bzw. konkretisiert.[38]

Abbildung 9: Auszug aus dem Kategoriensystem mit 20 Hauptkategorien[39]

| Kategorie | Subkategorie | Definition | Ankerbeispiel |
|---|---|---|---|
| **Dimension: Unterricht** | | Welche Bedingungen müssen auf unterrichtlicher Ebene gegeben sein, damit eine Implementierung gelingt? | |
| Funktionale Umsetzung der Programmbausteine im Projektverlauf (K1) (deduktiv) | | Sukzessive Realisierung der Programmbausteine im Rahmen des Projektzeitraums, inkl. vorgenommener Adaptionen | Ich denke, der nächste Bereich wird auch die Leseflüssigkeit nochmal sein, das haben wir jetzt im Augenblick auch noch nicht so stark in den Vordergrund gestellt, weil wir erstmal mit den Strategien gestartet sind. Aber ich denke, das wäre ein weiterer Schritt, den man sicherlich nochmal dann weiter gucken könnte. (Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ ) |
| Kompetenzorientierte Ausrichtung der unterrichtlichen Durchführung (K2) (deduktiv) | a) Strukturierter Ablauf des Lesetrainings (K2.1) (deduktiv) | Einhaltung der vorgegebenen Unterrichtsphasen sowie zeitlich angemessene Vermittlung einzelner Lesestrategien | 06.03.19 Einführung der **dritten Strategie**/ Sinnabschnitte einteilen<br>07.03.19 Anwendung der dritten Strategie<br>09.03.19 Übung der dritten Strategie, Leseübung<br>11.03.19 Einführung der **vierten Strategie**: Wichtiges unterstreichen, Leseübung<br>(Weiterführende Schule 2, Unterrichtsdokumentationsbogen, 5. PSJ) |

37 Vgl. Kap. II.1.2.

38 Vgl. hierzu Kap. III und Kap. IV.

39 Vgl. hierzu das Kategoriensystem in Kap. VI.

Besondere Bedeutung bei der Auswertung nahmen entsprechend der Relevanz der Dimension ‚Unterricht' für den Erfolg des Implementationsprozesses die *Unterrichtsdokumentationsbögen* ein. Dabei wurde die unterrichtspraktische De-facto-Realisierung an allen beteiligten Schulen in allen Klassen über die fünf Projektschuljahre hinweg detailliert ausgewertet und ab dem 2. Projektschuljahr mit den Jahresplänen verglichen, um Wiedergabetreue und ‚mutual adaptation-Prozesse' im Kontext der Treatmentintegrität zu erheben. Die Unterrichtsdokumentationsbögen wurden den Schulen als Paper-Pencil- oder Digital-Version zur Verfügung gestellt. Fehlende oder rekonstruierte Eintragungen wurden bei der Erhebung ausgewiesen oder nicht berücksichtigt.

Abbildung 10: Auszug aus einem Unterrichtsdokumentationsbogen, Grundschule 1, 2. PSJ.

Bildung durch Sprache und Schrift

Leseschule NRW

Dokumentationsbogen „Lesestrategien im Unterricht"

Name der Schule/ Name der Lehrkraft: Klasse: 4a (parallel in 4b und 4c) 2015/16

| | | | |
|---|---|---|---|
| **12.11.2015** | • Nachbesprechung des Textes „Der Detektiv" (Signalwörter markieren)<br>• „Wer hat die Inliner erfunden?" (Anwenden der 3. Strategie) | AB (Anlage 33) aus: Lesestrategien, Sachtexte, S. 17 (Persen Verlag) | Klappte gut!<br><br>Dieser Text war sehr schwer – auch für die leistungsstarken Schüler aus der Klasse eine Herausforderung (s. Vorjahr!) |
| **19.11.2015** | Wiederholung der 3. Strategie<br>Differenzierte Angebote: a) Regenwurm (schwerer)<br>b) In der neuen Schule (leichter)<br><br>Anwenden der 3. Strategie → Rückmeldung<br>Wir erstellen einen „PAUL" | AB „Regenwurm" (LL,S. 50/51)<br>AB zur Schule (Lingo Play)<br>Anlagen 1/2<br>Anlage 3<br><br>Großes DIN A3 Blatt, Schere, bunte Stifte | Anwenden der 3. Strategie auf unterschiedlichen Niveaus (Differenzierung war passend)<br>(s. Vorjahr)<br><br>PAUL → hohe Motivation der Schülerinnen und Schüler (Ich – Botschaften formulieren wichtig) |
| **26.11.2015** | Fortsetzen der Arbeit am PAUL (1. – 3. Strategie eintragen)<br><br>Anwenden der 3. Strategie: AB „Katzen" | PAUL<br><br>Lesestrategien Sachtexte (3./4. Klasse), S. 73<br>Anlage 4 | Intensive Auseinandersetzung mit den bereits erarbeiteten Strategien<br><br>Das selbstständige Anwenden der 3. Strategie klappte bei den meisten Schülern problemlos, lediglich zwei I-Kinder benötigte Unterstützung |
| **3.12.2015** | Vorübung für die 4. Strategie zum Text „Das bunte Monster"<br>Körper und Farben passend unterstreichen<br>Monster anmalen<br>Museumsrundgang: Monster aller Kinder ansehen<br>Reflexion: Wie habt ihr die Körperteile und die genannten Farben markiert (das Wichtigste)?<br><br>2. Übung: Wie finde ich heraus, was wichtig ist?<br>AB Trampeltier; Reduzierung auf das Wichtigste | Lesend Lernen S. 54 / 55<br>Anlage 5/6<br><br>Lesestrategien Sachtexte (3./4. Klasse), S. 23 / 24<br>Anlage 7/8 | Während der Arbeitsphase wurde sehr deutlich, wie unterschiedlich die Kinder markieren (mit einer Farbe, sofort unterstreichen in der genannten Farbe, ...)<br><br>Diese Übung fanden wir für die Kinder besonders hilfreich, da sie nach und nach Antworten auf das Wichtigste reduziert. Sie hatte sich schon im Vorjahr bewährt, in diesem Jahr erneut erfolgreich. |

Bei der Auswertung der Unterrichtsdokumentationsbögen standen über den fünfeinhalbjährigen Projektzeitraum der schulpraktischen Realisierung hinweg entsprechend den Kategorien zur Dimension ‚Unterricht' vor allem die individuellen Wege der Umsetzung des Lesetrainings im Zentrum der Analyse. Dabei wurden unter anderem Modelle der unterrichtlichen Realisierung unterschieden, Modifikationen festgestellt sowie fehlende Fachlichkeit bzw. Probleme bei der programmgetreuen Umsetzung identifiziert. Ebenso standen der Materialeinsatz, die Methodenwahl, ein systematisches Vorgehen oder Differenzierungsbestrebungen im Evaluationsfokus. Im Anschluss wurden die Auswertungsergebnisse insbesondere mit den Interviews in Bezug gesetzt.

Die *leitfadengestützten Interviews* (vgl. Flick 1999; Mayer 2013) fungierten im Kontext der Forderung nach Offenheit qualitativer Forschung (vgl. Mayer 2013) als zweite zentrale Datenquelle. In der Schulentwicklungsforschung, wie bspw. schon bei Coburn (2003), wird auf die Relevanz von Interviews als Erhebungsmethode gerade für die personale Dimension verwiesen. Demnach sollten einfache Survey-Methoden zur Beurteilung von Reformprozessen mit Blick auf die fundamentale Bedeutung von ‚depth' mit Interviews und Hospitationen angereichert werden. Da, wie unter anderem auch Clarke/Hollingsworth (2002) betonen, im Rahmen der Schulentwicklungs- und Implementationsforschung die Wahrnehmungen, Handlungsweisen und die Entscheidungslogik im Sinne von ‚beliefs' und ‚attitudes' der beteiligten Akteur:innen eine besonders wichtige Rolle spielen,[40] wurden im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse auch hierzu Daten unter anderem über die leitfadengestützten Interviews gewonnen. Die Interviews wurden mit den beteiligten Akteur:innen zu drei Messzeitpunkten geführt und im Rahmen der Datentriangulation mit anderen Tools ausgewertet. Dazu wurden auf der Grundlage des Kategoriensystems offen formulierte Primär- und Sekundärfragen unter der Prämisse einer Erhöhung der Datenvergleichbarkeit entwickelt, die je nach Messzeitpunkt den vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Implementationsstand erheben. Im Einzelnen wurden Interviewfragen auf der Ebene des Unterrichts (unter anderem Wiedergabetreue, Realisierung des Lesetrainings, Umsetzungsqualität, positive Effekte), der Organisation (unter anderem Implementationsmaßnahmen und -bedingungen, Rolle und Funktion der Schulleitung, schulinterne und -externe Kooperation), des Personals (unter anderem Akzeptanz, Einstellungen zu persönlichem Nutzen und möglichen Nachteilen) und des Kontexts (unter anderem Vorerfahrungen mit Implementationsmaßnahmen) entwickelt und ausgewertet. Während zu den Befragungszeitpunkten im 2. und 4. Projektschuljahr Interviews mit allen schulischen Akteur:innen sowie den Verbundkoordinatoren geführt wurden, wurde zum Befragungszeitpunkt im 3. Projektschuljahr der Fokus auf Interviews mit den Projektkoordinatorinnen und beteiligten Deutschlehrkräften als zentralen Akteur:innen für den Implementationsprozess gelegt, um mit Blick auf die inhaltliche Repräsentation der befragten Subjekte (vgl. Flick 1999) eine Zwischenbilanz zu ziehen. Von Relevanz bei der Fragebogenkonstruktion war auf der Grundlage der vorab festgelegten Samplestruktur (vgl. Merkens 2000) bei der Stichprobenbildung die multiperspektivische Fokussierung auf zentrale Kategorien. So wurden Fragen bspw. zur Relevanz des Programms für die Schulleitung allen Interviewten gestellt, um die unterschiedlichen Sichtweisen in Beziehung setzen zu können und sowohl im Einzelfall Hypothesen zu generieren als auch im Fallvergleich über Kontrastierungen die Varianz an Bedingungsfaktoren innerhalb der Verbünde zu ermitteln.

40 Vgl. hierzu die Darstellung des spezifischen Fokus dieser Studie in Kap. I.

Die Lehrkräftebefragungen wurden von Mitgliedern aus der Steuergruppe und geschulten studentischen Hilfskräften in einem weitestgehend standardisierten Setting an den Schulen realisiert, sodass insgesamt zu den drei Erhebungszeitpunkten 151 Interviews (10 Schulen + Verbundkoordinatoren) bzw. 75 Interviews (5 Schulen + Verbundkoordinatoren) in die Analyse einflossen. Die hier verwendeten Daten stellen mit Blick auf den kontrastiven Fallvergleich einen Ausschnitt aus den Gesamtbefragungen dar (N = 5). Aufgrund der unproblematischen Dropout-Rate bei den zentralen Akteursgruppen (Schulleitungen, Projektkoordinatorinnen) und der einer schulischen Praxis entsprechenden Beteiligung von Lehrkräften war eine längsschnittliche Erhebung möglich. Die Interviewstatements werden anonymisiert präsentiert.[41]

Die *Kompetenztestungen* wurden im Verlauf des Projekts zweimal, im 1. und im 5. Projektschuljahr durchgeführt.

Im 1. Projektschuljahr wurde das *SLS 2–9* zu zwei Testzeitpunkten, zu Beginn und zum Ende des zweiten Schulhalbjahrs, eingesetzt. Die Durchführung der Testung oblag den Lehrkräften selbst, die in einer Fortbildung mit Lesediagnostik im Allgemeinen und unter anderem mit dem *SLS 2–9* als formelles Testverfahren vertraut gemacht worden waren. Die Auswertung der Daten wurde vom Leseschulteam übernommen, die Schulen erhielten jedoch anschließend eine differenzierte Ergebnisrückmeldung über die individuellen Leistungen ihrer Schüler:innen, die sie zur Reflexion des Lernstandes und der Lernentwicklung sowie ihres Leseunterrichts nutzen konnten. Ziel dieser Erhebung war es, festzustellen, ob die Lehrkräfte der am Projekt beteiligten Schulen nach entsprechender Fortbildung und Aufforderung zur Erprobung eines Tests, überhaupt formelle Testungen vornehmen sowie ob und inwiefern sie über die Ergebnisse zum Lernstand und der Lernentwicklung ihrer Schüler:innen formellen diagnostischen Tools einen Mehrwert im Kontext einer systematischen Leseförderung und deren Implementation zuschreiben.

Im 5. Projektschuljahr wurde das *SLS 2–9* und der *ELFE II* eingesetzt. Die Testung wurde gemeinsam von den entsprechenden Lehrkräften und dem Leseschulteam durchgeführt; die Auswertung übernahm vollständig das Leseschulteam. Die Testung zielte vor allem darauf ab, zu ergründen, ob und inwiefern die Ergebnisse standardisierter psychometrischer Testverfahren zur Erhebung der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens eine Aussagekraft über den Implementationsstatus besitzen. Erwartet wurde, dass die Leistungen der Schüler:innen an den sogenannten Good-Practice-Schulen höher sind als diejenigen der Schüler:innen an Schulen, an denen die Implementation nicht erfolgreich verlaufen war.

41 Vgl. die tabellarische Darstellung von anonymisierten Namen und zugeordneten Funktionen (Schulleitung, Projektkoordinatorin, beteiligte Lehrkräfte etc.) in Kap. III.

Parallel wurden zur weiteren Auswertung je nach Kategorie die anderen Tools einzeln analysiert und anschließend trianguliert. Dazu gehörten die *Hospitationsbögen* zur abschließenden Unterrichtsbeobachtung seitens der Projektleitung, um unter anderem die Treatmentintegrität, den Wissenstransfer und die Fachlichkeit in der konkreten Unterrichtssituation mit Blick auf die Gestaltung des Lesetrainings wie auch den Einsatz von Material und Methode zu erheben.

Die Auswertung von *Dokumentensammlungen* wie *Fachcurricula* oder *Schulprogramme* zu t0 und t2 diente dazu, den Implementationsstatus der schriftlichen Fixierung von Programmbausteinen zu ermitteln. In diesem Zusammenhang wurden auch *Leseförderkonzepte* hinsichtlich bereits bestehender Vorerfahrungen mit Lesefördermaßnahmen (t0) sowie neuer Konzeptualisierungen im Rahmen der *LeseSchule* evaluiert, die punktuell auch im Kontext der Schulprogrammentwicklung standen (t2). Darüber hinaus wurden die zu t1 erhobenen *Screenshots* der *Schulhomepages* als Ausweis eines frühen Selbstverständnisses als *Leseschule* ausgewertet. Die Analyse von *Material* einzelner Schulen zu t1 fungierte im Rahmen der Evaluation zur Einschätzung von Fachlichkeit der Akteur:innen.

Der *Schulfragebogen Ausgangslage* und das *Schulbesuchsprotokoll* dienten der Bestandsaufnahme schulischer Ausgangssituation im Kontext von Leseförderung, aber auch von möglichen systemischen Herausforderungen, die Einfluss auf den Implementationsprozess haben könnten (t0). Die eingeschlagenen Wege zur Implementation wurden damit in Bezug gesetzt.

Die Auswertung der Selbstauskunft seitens der Projektkoordinatorinnen über die *SWOT-Analyse* (t0) diente in einer Doppelfunktion der Selbstreflexion der Akteurinnen und im Rahmen der Evaluation der Feststellung selbstdefinierter Stärken und Schwächen an den Einzelschulen.

Die Auswertungen der *Feedbackbögen* von Fortbildungen und Netzwerktreffen im Nachgang jeder Veranstaltung fungierten als kontinuierliche Zwischenevaluationen zur Anpassung der Coaching-Maßnahmen.

Die *Teilnehmerlisten* von *Fortbildungen* und *Netzwerktreffen* wiesen die kontinuierliche oder diskontinuierliche Teilnahme der Projektkoordinatorinnen an Fortbildungs- und Netzwerkformaten als Maßnahmen zur Fach- und Prozessberatung aus. Im Rahmen der Auswertung zeigten sich z. B. personelle Wechsel sowie Vakanzen und damit Diskontinuitäten beim Wissenstransfer.

Die Evaluation des *Projektverlaufsprotokolls* als Dokumentationsinstrument zur Zusammenführung aller Daten zu den Einzelschulen umfasste unter anderem E-Mail- und Gesprächsnotizen der Verbundkoordinatoren über den Status des Implementationsprozesses als zusätzliche Informationen. Punktuell verwiesen sie auch auf ein besonderes Engagement und Interesse der Schulen.

Im Rahmen der Datenauswertung dieser Tools bezieht diese Studie ausgehend von der Rolff'schen Trias ‚Organisation – Unterricht – Personal' zusätzlich die Dimension ‚Kontext' mit ein (vgl. Rolff 2013). Damit wird das, was Rolff mit „Umfeld" (Rolff, S. 20) betitelt, auf der Grundlage des aktuellen Forschungsdiskurses

(vgl. Schaumburg/Prasse/Blömeke 2009; Hillebrand/Bremm 2019) explizit berücksichtigt. Demnach gehört zu den Einflussfaktoren schulischer Innovation auch der Schulkontext. Entsprechend der deduktiv-induktiven Kategorienentwicklung sind die Auswertungsergebnisse damit ebenso auf Forschungspositionen bezogen.[42]

Ziel des explorativen Forschungsinteresses ist es dabei, die vorrangig bildungswissenschaftlichen Forschungspositionen um die transdisziplinäre Position einer lesedidaktischen Perspektive zu ergänzen und um einen damit verbundenen methodologisch ausdifferenzierten, qualitativen Forschungsansatz zu erweitern, der im Kontext der Implementationsforschung mit der Fokussierung auf Leseforschung in seinem mehrdimensional und umfassenden Design einen innovativen Ansatz darstellt. Mit diesem Ansatz lassen sich die von der Forschung postulierte Interaktion unterschiedlicher Einflussgrößen (vgl. Berkemeyer et al. 2008; Gräsel 2010; Souvignier et al. 2021) für diesen Kontext ausschärfen und in Relation zum Research-to-Practice Gap (vgl. u. a. Souvignier/Philipp 2016) für die Implementationsprozesse eines systematischen Leseförderprogramms konkretisieren.

42 Vgl. Kap. I.2 sowie exemplarisch Dimension ‚Unterricht': Anbindung der Kategorie ‚Funktionale Umsetzung der Programmbausteine im Projektverlauf' an das Konstrukt ‚Wiedergabetreue' nach Proctor et al. (2009); Dimension ‚Personal': Anbindung der Kategorie ‚Schulleitung: Akzeptanz und Relevanz des Programms' an das Konstrukt ‚Akzeptanz' nach Proctor et al. (2009); Dimension ‚Organisation': Anbindung der Kategorie ‚Schriftliche Fixierung des Implementationsprogramms' an das Konstrukt ‚sustainability' von Coburn (2003).

# III. Forschungsergebnisse: Bedingungen gelingender Implementation

Auf der Grundlage dieses Evaluationsdesigns galt es, deduktiv-induktiv entwickelte, potenzielle Gelingensfaktoren in ihrer Rolle und Funktion für einen erfolgreichen gesamtschulischen Implementationsprozess zu überprüfen und damit der Forschungsfrage nachzugehen, *wie es gelingt, ein systematisches Leseförderprogramm adäquat und nachhaltig in Schule zu verankern*. Ausgangs- und Fixpunkt ist dabei die Ebene Unterricht. Sie ist Ausweis und Aushandlungsort von Programmtreue, bildet den Referenzrahmen für gute oder auch nicht zufriedenstellende Praxis und fungiert mit dem Fokus auf Fachlichkeit als Basis für erfolgreiche Implementation.

Entsprechend dieser Prämisse der Studie und dem damit verbundenen hierarchiehöheren Verständnis des Unterrichts im Rahmen der bewusst primär äquivalenten Struktur der Rolff'schen Trias (2013) wird davon ausgegangen, dass für eine erfolgreiche Implementation das Programm im Unterricht fachgerecht umgesetzt und verbindlich verankert sein muss. Das Erreichen dieses Ziels galt es am Ende des fünfeinhalbjährigen Projektzeitraums seitens der beteiligten Schulen zu realisieren. Demgemäß werden im Folgenden in einem ersten Schritt die Wege der Schulen formativ nachvollzogen und die Ausgestaltungen des finalen Standes dargestellt. Dies geschieht ausgehend von vier zentralen Qualitätskriterien, die – kategorial definiert – Ausweis einer fachgerechten Gestaltung auf der Ebene des Unterrichts sind (Kap. III.1.1–1.4).

Dazu werden die eingeschlagenen Wege hinsichtlich einer guten oder in Teilen problematischen unterrichtlichen Praxis perspektiviert, um daraus resultierend die Schulen des Primar- und Sekundarverbunds in einem zweiten Schritt voneinander zu differenzieren und am Ende des Kapitels III.1 kontrastive Fallgruppen zu definieren. Dies erfolgt ausgehend von der hier fokussierten Stichprobe von fünf (drei Grundschulen sowie zwei weiterführende Schulen) von insgesamt zehn Projektschulen. Ihre reflektierte Vorauswahl fußt nach einer ersten Evaluation[43] auf dem durch sie festzustellenden Spektrum aus überzeugender und unzureichender unterrichtlicher Umsetzung, die immer auch entweder gelingende oder problematische Implementationsprozesse auf den Ebenen von Organisation und Personal abbildet und jeweils in der Einzelschule selbst von kontextuellen Faktoren bestimmt ist. Diejenigen Schulen, die die Anforderungen an eine programmgetreue und institutionalisierte Umsetzungspraxis auf der Ebene

43 Vgl. dazu Kap. II.2.

Unterricht erfüllen, werden abschließend der Fallgruppe 1 zugeteilt, die anderen Schulen der Fallgruppe 2.

Diese Divergenz der beiden Fallgruppen fungiert im Folgenden als Folie für die weitere, dann rückblickende Auswertung der schulischen Implementationswege: Mit welchen Kontextbedingungen sind die Schulen konfrontiert, und wie gehen sie damit um (Kap. III.2)? Auf welche Weise sind sie zu t1 auf organisationaler (Kap. III.3) und personaler Ebene (Kap. III.4) verfahren, um das Programm zu verankern? Folglich: Wie lassen sich die Wege der verschiedenen Schulen in Bezug zu dem Referenzrahmen deduktiv-induktiv entwickelter Faktoren beschreiben, und welche Rolle spielten sie für die Einzelsysteme?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden ausgehend von den identifizierten Fallgruppen der ‚Kontext' sowie das Vorgehen und die programmspezifischen Sichtweisen der Schulen und ihrer Akteur:innen zur Gewährleistung der systemischen Institutionalisierung des Programms in Bezug auf die weiteren Dimensionen ‚Organisation' und ‚Personal' beschrieben und immer auch vor dem Hintergrund der Fallgruppendifferenz in Form von Kurzresümees reflektiert. Mit dieser Kapitel- und Argumentationsstruktur geht entsprechend der hiermit verbundenen Einzelschulorientierung und im Sinne der adaptiven Schulentwicklungsperspektive das Ziel einher, auf der Basis von Einzelfallanalysen differenziert die Wege des durchaus komplexen Implementationsprozesses zu erfassen sowie relevante Gelingensfaktoren im Implementationsprozess vergleichend zu generieren. Somit wird bereits in diesem Kapitel in der Art und Weise der Präsentation der Forschungsergebnisse ein zentraler Befund als Argumentationslinie zugrunde gelegt: Das Fundament erfolgreicher Implementation liegt in der Ausgestaltung der unterrichtlichen Umsetzung begründet.

Bei der Auswertung der Implementationsprozesse wird der Fokus demnach grundsätzlich auf zwei Zieldimensionen gelegt: *Programmtreue* und *Institutionalisierung*. Diese Zieldimensionen fallen im Rahmen der Dimension ‚Unterricht' am Ende von fünf Projektschuljahren zusammen, wenn das Programm adäquat, aber auch nachhaltig implementiert sein muss. Erst dann lassen sich Schulen als Good-Practice-Schulen ausweisen. Die anderen Dimensionen ‚Organisation', ‚Personal' und auch ‚Kontext' beziehen sich auf Voraussetzungen und Prozesse von Institutionalisierung, die auf die Dimension ‚Unterricht' rekurrieren und dort wirksam geworden sind. Die Dimension ‚Unterricht' bildet somit immer auch Institutionalisierungsprozesse ab. Um die vielfältigen Analyseergebnisse der Dimensionen, welche die Voraussetzungen und Prozesse von Institutionalisierung aufzeigen, transparent und übersichtlich darstellen zu können, werden sie am Ende in Bezug auf einzelne Kategorien in Kurzresümees zusammengefasst und durch Conclusiones ergänzt.

Im Zuge der Beschreibung der schulischen Prozessgestaltungen entlang der angepassten Schulentwicklungsdimensionen nach Rolff (2013) wird bei der nun folgenden Darstellung der Forschungsergebnisse auf die Rahmenbedingungen der Studie im Kontext der *BiSS*-Strukturen und spezifische Forschungsannahmen rekurriert.[44] Die Kapitelstruktur orientiert sich an dem deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystem, das sich wiederum auf diese ausgewählten Prämissen bezieht. Um dabei Orientierung für Zuständigkeiten und Zusammenhänge zu schaffen, werden punktuell Kategorien in einem Unterkapitel gemeinsam verhandelt oder auch Akteur:innen explizit zugeordnet. Die Datengrundlage kann dabei je nach Kategorie variieren. Im Rahmen der Datentriangulation wird jedoch durchgehend auf die unterschiedlichen Tools verwiesen. Im Zuge dessen werden jeweils das Auftreten und die Ausprägung der jeweiligen Gelingensfaktoren ausgewiesen und es wird deklariert, ob und wie die Schulen sie er- und ausfüllen. Begonnen wird zur Identifikation von Schulen mit gelingender Praxis mit der Dimension ‚Unterricht' als Referenzpunkt von Implementationsprozessen.

Folgende Abkürzungen und Pseudonymisierungen werden im Rahmen der Darstellung relevant:

Tabelle 6: Übersicht zu relevanten Abkürzungen

| | |
|---|---|
| SL | Schulleitung |
| PK | Projektkoordinatorin |
| DL+ | Beteiligte Deutschlehrkraft (bei der Unterrichtsdurchführung) |
| DL- | Nicht beteiligte Deutschlehrkraft (bei der Unterrichtsdurchführung) |
| LK- | Nicht beteiligte Lehrkraft (in Bezug auf das Programm) |
| VK | Verbundkoordinator |
| NWT | Netzwerktreffen |
| LS | Lesestrategie |
| PSJ | Projektschuljahr |
| HJ | Halbjahr |
| Jg | Jahrgang |
| *EiveL* | Eigenverantwortliches Lernen |
| SchiLf | Schulinterne Lehrerfortbildung(en) |

44 Vgl. Kap. I.2.

Tabelle 7: Abkürzungen und Pseudonomysierungen der Akteur:innen[45] sowie der Schulen

| *Bezeichnung der Schule* | *Angabe der Schule, Abkürzung der Akteur:innen, Angabe der Akteuer:innenzahl* | *Pseudonym* |
|---|---|---|
| ***Grundschule 1*** | Grundschule 1, SL | Brinkhaus |
| | Grundschule 1, PK 1 | Bäumker |
| | Grundschule 1, PK 2 | Schreiber |
| | Grundschule 1, DL+ 1 | Frühling |
| | Grundschule 1, DL- 1 | Schneider |
| | Grundschule 1, DL- 2 | Vennemann |
| | Grundschule 1, DL+ 2 | Fuhrmann |
| | Grundschule 1, DL+ 3 | Jung |
| ***Grundschule 2*** | Grundschule 2, SL | Schmidt |
| | Grundschule 2, PK 1 | Meissner |
| | Grundschule 2, PK 2 | Peterson |
| | Grundschule 2, PK 3 | Johanns |
| | Grundschule 2, DL+ 1 | Freitag |
| | Grundschule 2, DL+ 2 | Harz |
| | Grundschule 2, DL+ 3 | List |
| | Grundschule 2, DL- | Jansen |
| | Grundschule 2, LK- | Friedrichs |
| ***Grundschule 3*** | Grundschule 3, SL 1 | Benedikt |
| | Grundschule 3, SL 2 | Wachsmann |
| | Grundschule 3, PK 1 | Müller |
| | Grundschule 3, PK 2 | Michaels |
| | Grundschule 3, PK 3 (t1, t2)<br>Grundschule 3, DL+ 1 (t0) | Friesmann |
| | Grundschule 3, DL- 1 (t0, t1)<br>Grundschule 3, DL+ 2 (t2) | Lüken |
| | Grundschule 3, DL+ 3 | Schwarz |
| | Grundschule 3, DL+ 4 | Lux |

45 Die Akteur:innen auf Seiten des wissenschaftlichen Leseschulteams werden nicht pseudonymisiert.

| *Bezeichnung der Schule* | *Angabe der Schule, Abkürzung der Akteur:innen, Angabe der Akteuer:innenzahl* | *Pseudonym* |
|---|---|---|
| *Weiterführende Schule 1 (Gymnasium)* | Gymnasium, SL 1 | Röckers |
| | Gymnasium, SL 2 | Leer |
| | Gymnasium, PK 1 | Grewig |
| | Gymnasium, PK 2 | Rüdiger |
| | Gymnasium, DL+ 1 | Baumann |
| | Gymnasium, DL- 1 | May |
| | Gymnasium, DL+ 2 | Reckers |
| | Gymnasium, DL- 2 | Linde |
| | Gymnasium, DL+ 3 | Reuter |
| | Gymnasium, LK- 1 | Beckers |
| | Gymnasium, LK- 2 | Grömitz |
| *Weiterführende Schule 2 (Sekundarschule)* | Sekundarschule, SL | Hilde |
| | Sekundarschule, PK 1 | Müller |
| | Sekundarschule, PK 2 | Manstein |
| | Sekundarschule, DL+ 1 | Kranich |
| | Sekundarschule, DL-1 (t0) DL+2 (t1, t2) | Weiß |
| | Sekundarschule, DL- 2 | Bühlert |
| | Sekundarschule, LK- 1 | Rubens |
| | Sekundarschule, LK- 2 | Schütze |
| *Verbundkoordinatoren* | VK 1 | Reimann (Klarname) |
| | VK 2 | Mussinghoff (Klarname) |

## 1. Qualitätskriterien fachgerechter Implementation: Dimension Unterricht

Eine Beurteilung und Einordnung als gelingende oder problematische Unterrichtspraxis dient als Orientierung, um nachfolgend auf den Ebenen ‚Kontext', ‚Personal' und ‚Organisation' der Frage nachzugehen, inwieweit das Gelingen oder Nicht-Gelingen einer programmgetreuen Umsetzung von Faktoren auf diesen Ebenen abhängig ist bzw. inwieweit diese sich gegenseitig bedingen, um eine gelingende Implementation zu ermöglichen. Während die Kategorien auf der Ebene des Unterrichts eine fachlich korrekte Durchführung als Voraussetzung für eine Implementation ausweisen, wird nachfolgend anhand der jeweiligen schulinternen Ausgestaltungen hinsichtlich ‚Personal' und ‚Organisation' die inhärente Logik der Abläufe und Vorgehensweisen sichtbar, durch die sich der schulspezifische Prozess der Institutionalisierung auszeichnet.

Die evaluierten fünf Schulen teilen sich in drei Grundschulen und zwei weiterführende Schulen auf. Sie werden in der Untersuchung aufgeführt als Grundschulen 1–3 und Weiterführende Schulen 1–2, wobei es sich bei der Weiterführenden Schule 1 um ein Gymnasium und bei der Weiterführenden Schule 2 um eine Sekundarschule handelt.

Die Ausgestaltung der unterrichtlichen Umsetzung bildet die maßgebliche Grundlage für eine Einschätzung, ob und inwieweit eine programmgetreue Realisierung der Innovationsmaßnahme als grundlegende Voraussetzung für eine gelungene Implementation vorliegt. Um dies bewerten zu können, muss danach gefragt werden, welche Elemente und Faktoren auf unterrichtlicher Ebene in welcher Weise umgesetzt sein müssen. Die dafür notwendigen, leitenden Qualitätskriterien auf der Ebene des Unterrichts betreffen im Rahmen der ‚[f]unktionalen Umsetzung der Programmbausteine im Projektverlauf' (K1), insbesondere des Pfeilers ‚Textverständnis' und fachliche sowie methodische Dimensionen der Vermittlung und Übung der Lesestrategien, die das Kernstück des Unterrichts selbst darstellen. Evaluiert werden zudem die ‚[k]ompetenzorientierte Ausrichtung der unterrichtlichen Durchführung' (K2), der ‚Einsatz adäquater Unterrichtsmethoden' (K3) sowie die ‚[a]däquate Auswahl von Unterrichtsmaterialien' (K4). Alle Kategorien der Ebene Unterricht wurden im Sinne von ‚Programmtreue' deduktiv eingebracht und fungieren als Prämissen. Aber auch die organisationale Verortung des Lesetrainings ist in diesem Kontext von Bedeutung, da sie eine Auswirkung auf eine programmadäquate Umsetzung hat.

Um Vermittlung und Übung der Lesestrategien als leitende Qualitätskriterien für Programmtreue nachvollziehen zu können, wurden die Unterrichtsaktivitäten mithilfe der Tools ‚Unterrichtsdokumentations-' und ‚Hospitationsbogen' erfasst.

Hospitationen fanden im 1. und 3. Jahr der unterrichtlichen Umsetzung durch die Verbundkoordinatoren sowie im 5. Schuljahr durch die Projektleitung statt. Die ersten beiden Hospitationen dienten einer ersten Orientierung bzw. einer Überprüfung, ob das Lesetraining an den einzelnen Schulen fachgerecht durchgeführt wurde. Auf dieser Grundlage sollten bei Bedarf Angebote gemacht werden, um die Schulen bei der adäquaten Umsetzung des Lesetrainings zu unterstützen. Am Ende des Projektzeitraums, im 5. Projektschuljahr,[46] war mit der Hospitation hingegen eine abschließende Erfassung des Ist-Stands verbunden, um die Implementation des Lesetrainings als gelungen oder nicht gelungen ausweisen zu können.

In dem Tool *Hospitationsbogen* wurden die Ausgangslage, die Unterrichtsziele sowie – soweit erkennbar – der Lernzuwachs der Schüler:innen dokumentiert.

46 Die in den folgenden Fußnoten angegebenen Projektschuljahre (kurz ‚PSJ') beziehen sich auf den Erhebungszeitraum ‚t1' (1.–5. PSJ). Das Ende des Erhebungszeitraums wird durch ‚t2' markiert (vgl. Kap. II.2).

Die Beobachtung selbst orientierte sich entlang der einzelnen Unterrichtsphasen an Kriterien wie der Einordnung der Phase (Einstieg? Vermittlung? Übung? Welche Strategie?), ihrer Länge, den Zielen dieser Phase, dem angestrebten Kompetenzgewinn der Schüler:innen, den eingesetzten Methoden sowie der Passung des Arbeitsmaterials und der Aufgabenstellungen.

In einem datierten *Unterrichtsdokumentationsbogen* wurden zu jeder Unterrichtsstunde zum Lesetraining Angaben zur Lehrkraft, zu Inhalt und Methode sowie zum verwendeten Material eingetragen. Zudem war eine Spalte für Kommentierungen vorgesehen. Die Unterrichtsdokumentationen fallen sehr unterschiedlich aus: An der Grundschule 2 wurde zumeist mit einem Copy-Paste-Verfahren gearbeitet. In der Grundschule 3 wurde der Unterricht fortlaufend gewissenhaft dokumentiert und auch kommentiert, während bei der Weiterführenden Schule 1 nur vereinzelt Kommentare zu finden sind. An der Grundschule 1 und der Weiterführenden Schule 2 fallen akribische und detaillierte Dokumentationen auf, die von ausgeprägten Reflexionen zeugen.[47] Aus den Eintragungen der Grundschule 1 geht hervor, dass die neu eingesetzten Lehrkräfte von den Projektkoordinatorinnen in der Führung der Unterrichtsdokumentationsbögen unterstützt wurden.[48]

### 1.1 Funktionale Umsetzung der Programmbausteine im Projektverlauf

In der Kategorie ‚Funktionale Umsetzung der Programmbausteine im Projektverlauf' (K1) wird entsprechend ihrer Definition eine ‚[s]ukzessive Realisierung der Programmbausteine im Rahmen des Projektzeitraums, inkl. vorgenommener Adaptionen' über die Auswertung von maßgeblichen Tools wie Unterrichtsdokumentationsbögen, Jahresplänen und Hospitationsbögen evaluiert, wobei alle Programmbausteine der *LeseSchule* im Unterricht verortet werden können bzw. hier ihren Ausgangspunkt haben.

Die Ausweisung des Konzepts *LeseSchule* als eines systematischen Konzepts zur Strukturierung aller Lesefördermaßnahmen an einer Schule stellt den zentralen Bezugspunkt dar. Die *LeseSchule* diente auch den Projektschulen als Basis für eine kohärente Strukturierung ihrer Lesefördermaßnahmen, in deren Zentrum die Trennung zwischen der Unterstützung des literarischen Lesens und damit der Lesemotivation und des Lesegenusses auf der einen Seite und der Unterstützung des Textverstehens anhand von Sachtexten auf der anderen Seite als unterschiedliche Förderziele steht. Im Projekt war damit die sachlogische Trennung

47 Vgl. Grundschule 1 / Weiterführende Schule 2, Unterrichtsdokumentationsbögen, 1.–5. PSJ.

48 Vgl. Grundschule 1, Unterrichtsdokumentationsbogen, 4. PSJ.

von Maßnahmen im Bereich ‚Textverständnis' (Diagnostik, Fluency und Lesestrategien) und leseanimierenden Maßnahmen bzw. Fördermaßnahmen des literarischen Lesens im Bereich ‚Literarische Bildung' verbunden.

Maßnahmen zur Leseanimation, die den zentralen Baustein der Förderung des literarischen Lesens im Pfeiler ‚Literarische Bildung' darstellen, waren an allen Projektschulen bereits zu Programmbeginn stark vertreten. Sie wurden während der Projektdauer an den Schulen unabhängig vom Programm in den bereits etablierten Strukturen weiterverfolgt und um Kenntnisse im Projektrahmen ergänzt.[49] Um jedoch die Notwendigkeit zur Planung und damit Systematisierung auch dieses Pfeilers deutlich zu machen und ihn in das Gesamtkonzept *LeseSchule* zu integrieren, wurden neben der Einführung in entsprechende Ordnungssysteme[50] den Schulen *vorstrukturierte Jahrespläne* an die Hand gegeben, in denen sie im Sinne einer Gesamtplanung alle geplanten Maßnahmen zu den einzelnen Bausteinen eintragen konnten. Damit lag den Schulen ein Tool vor, das ihnen die Möglichkeit gab, ihre bisher durchgeführten und im Laufe des Projekts auch selbstständig erweiterten Maßnahmen im Pfeiler ‚Literarische Bildung' zu planen und die Leseförderung an ihrer Schule als ein Zusammenspiel vielfältiger Maßnahmen zu verstehen, die gleichwohl systematisch erfasst und als Gesamtkonzept entwickelt werden sollten.

Anhand dieser Gesamtübersichten sowie den *Projektverlaufsprotokollen* konnte im Projektverlauf zudem nachvollzogen werden, inwieweit die Bausteine des Konzepts *LeseSchule* während eines Schuljahres berücksichtigt und umgesetzt wurden.

Im Gegensatz zu Maßnahmen zur Förderung des literarischen Lesens, die ihren Ausdruck in einer Vielzahl leseanimierender Verfahren und Aktionen fanden, waren Maßnahmen zur expliziten Förderung des Textverstehens an den Schulen unterrepräsentiert bzw. die vorhandenen Vorerfahrungen waren nicht zielführend.[51] Vor diesem Hintergrund zeigte sich die Notwendigkeit der Einführung eines Lesestrategietrainings im Unterricht, das flankiert wird von diagnostischen Maßnahmen und auch Übungen zur Steigerung der Leseflüssigkeit (Fluency). Die Bausteine ‚Diagnostik', ‚Lesestrategien' und ‚Fluency' wurden entsprechend in unterrichtliche Maßnahmen eingebunden und hinsichtlich der adäquaten Umsetzung als das entscheidende Qualitätskriterium einer fachgerechten Implementation evaluiert.

---

49 Laut der Auswertung des 11. Netzwerktreffens zur Leseanimation mit Beteiligung einer Bibliothekarin erhielten alle Projektkoordinatorinnen sinnvolle Anregungen für ihre schulische Realisierung von Leseanimationsverfahren. Vgl. Feedbackbogen Netzwerktreffen 11, 5. PSJ.

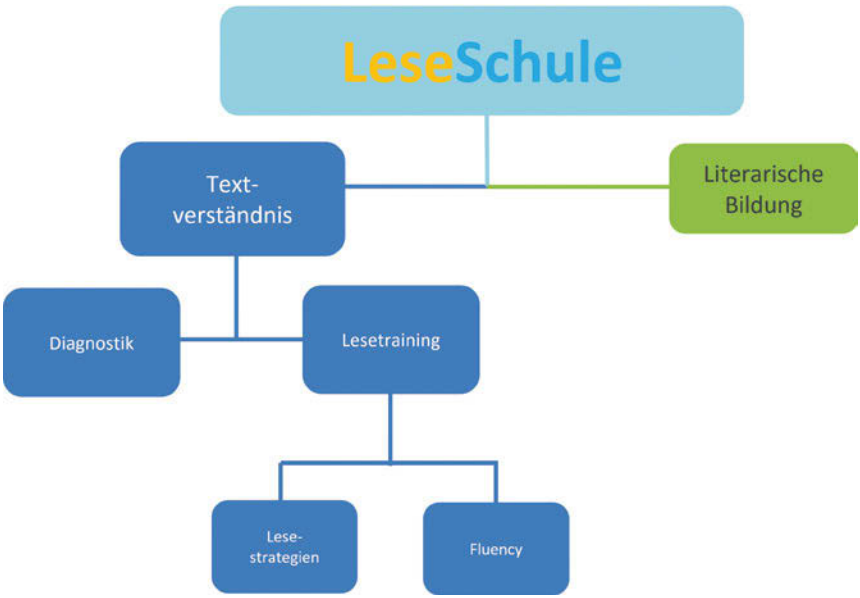
50 Vgl. Kap. I.1.3.

51 Vgl. dazu Kap. III.2.3.2.

### Programmbausteine des Pfeilers ‚Textverständnis'

Im Mittelpunkt der Überprüfung einer adäquaten Umsetzung stehen damit die Bausteine des Pfeilers ‚Textverständnis'. Mit der Vermittlung eines Pakets aufeinander abgestimmter Lesestrategien ist das ‚Lesetraining' im Zentrum dieses Pfeilers verortet. Der Baustein ‚Fluency' ergänzt die Vermittlung von Lesestrategien um Leseübungen zur Verbesserung der Leseflüssigkeit. Das Lesetraining selbst wird flankiert von dem Baustein ‚Diagnostik', welcher der Dokumentation des Lernzugewinns und damit der Überprüfung des Erfolgs der Maßnahme bzw. dem Ausweisen eines noch bestehenden Förderbedarfs dient. Da die Programmbausteine im Pfeiler ‚Textverständnis' im Unterricht realisiert werden, wird deren funktionale Umsetzung überprüft, indem die unterrichtliche systematische Durchführung und Ausgestaltung im Projektverlauf einschließlich vorgenommener Adaptionen, auch des organisationalen Formats, als ein Hinweis auf Verselbstständigung bewertet wird.

Abbildung 11: Pfeiler ‚Textverständnis'




### Programmbaustein ‚Diagnostik'

Um zielführende Maßnahmen im Bereich Lesekompetenz adäquat einzusetzen, bedarf es auf Seiten der Lehrkräfte auch einer diagnostischen Kompetenz, die „erlernt und kontinuierlich verbessert werden" muss (Hascher 2011, S. 4). Dabei umfasst diagnostische Kompetenz zum einen Kenntnisse über verschiedene

formelle und informelle Test- und Erhebungsverfahren sowie über die Gütekriterien diagnostischer Instrumente und Verfahren und deren jeweiligen Zielsetzungen. Zum anderen umfasst sie Fähigkeiten, ein geeignetes Diagnoseverfahren für die gegebene Situation und die Zielgruppe auszuwählen, aus der Diagnose schlüssige Hypothesen abzuleiten, Einschätzungen über zukünftige Entwicklungen zu geben sowie die erhaltenen Informationen zur individuellen und zielgerichteten Förderung der Schüler:innen, aber auch zur Adaption des eigenen Unterrichts sowie zur Unterrichts- und Schulentwicklung einzusetzen (vgl. Helmke 2009). Dies zeigt, was auch Hascher (2011) bestätigt: „Gut diagnostizieren zu lernen ist eine anspruchsvolle Aufgabe" und „eng verbunden mit der Entwicklung von Schule und Unterricht." (Hascher 2011, S. 4 f.)

Vor diesem Hintergrund wurden den Projektkoordinatorinnen in den Fortbildungen Grundlagen zur Relevanz und Funktion von Diagnostik im Zusammenhang mit einer zielführenden Leseförderung vermittelt sowie konkrete und zu empfehlende Instrumente und standardisierte Testverfahren zur Messung der Lesekompetenz bzw. Teildimensionen der Lesekompetenz vorgestellt und gemeinsam erprobt. Im Mittelpunkt standen das *Salzburger Lesescreening 2–9* (*SLS 2–9*)[52] und *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler* (*ELFE 1–6*) bzw. dessen Folgeversion, *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II* (*ELFE II*)[53]. Angeregt wurde eine möglichst längerfristige lern- bzw. förderbegleitende Erhebung diagnostischer Informationen über die Schüler:innen, die im Sinne eines formativen Assessments einerseits der Optimierung von Lehr- und Lernprozessen und der Ableitung von geeigneten Fördermaßnahmen, andererseits aber auch der Evaluation der Wirksamkeit der eingesetzten Fördermaßnahmen dient (vgl. Schütze/Souvignier/Hasselhorn 2018). Deutlich werden sollte den Teilnehmenden, dass die erhobenen diagnostischen Informationen dabei nicht nur Aussagen über die konkreten Leistungen der Schüler:innen zulassen, sondern dezidiert Auskunft über den Zusammenhang von der Qualität der Förderung und den entsprechenden Schüler:innenleistungen geben können (vgl. Horstkemper 2006).

Um die Schulen an die eigenständige Durchführung von Tests heranzuführen, setzte das Leseschulteam zu t1 die Diagnosetools aus den Fortbildungen ein und beteiligte die Lehrkräfte an den Erhebungsphasen. Das Leseschulteam[54] wertete die Daten der von den Lehrkräften getesteten Schüler:innen aus und stellte den Schulen die individuellen Ergebnisse inklusive der möglichen Interpretationen der Leistungen zur Verfügung. Dem Ansatz des formativen Assessments zufolge, der die lernbegleitende Erhebung diagnostischer Informationen zur Optimierung von Lehr-/Lernprozessen vorsieht (vgl. Schütze/Souvignier/

52 Vgl. Wimmer/Mayringer 2014; vgl. auch Kap. VI.1.

53 Vgl. Lenhard/Schneider 2006; Lenhard/Lenhard/Schneider 2017.

54 Die Auswertungen wurden von Katja Winter übernommen (vgl. Kap. VI.1).

Hasselhorn 2018), sollten die Schulen im Anschluss regelmäßig selbstständige diagnostische Informationen erheben, um die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen in den Bereichen Vermittlung von Lesestrategien und Unterstützung der Leseflüssigkeit zu überprüfen. Der Einsatz selbst wurde dem Untersuchungsdesign gemäß nicht forciert, sondern es wurde beobachtet und dokumentiert, ob und wie die Schulen im Anschluss an die Fortbildungen sowie die durchgeführten Testungen und die Präsentation der Ergebnisse standardisierte Testinstrumente einsetzten. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass dies an keiner der Schulen der Fall war. Das heißt, die Schulen setzten im Anschluss an die erste Erhebung und Auswertung nicht eigenständig psychometrische Tests ein, sondern nutzten (weiterhin) informelle Verfahren. Diese zeichneten sich durch eine unterschiedlich ausgeprägte Adaptivität aus.

Bei der Grundschule 1 und der Weiterführenden Schule 2 zeigen sich ein eigenständiges, reflektiertes Vorgehen und eine flexible Anpassung im Umgang mit dem Baustein ‚Diagnostik'. Die verantwortlichen Projektkoordinatorinnen an den Schulen verfügten bereits vor Projektbeginn über Expertise im Umgang mit Diagnostik zur Sprach- und Leseförderung.[55] Im weiteren Projektverlauf war die Weiterführende Schule 2 sehr daran interessiert, weitere Diagnosemöglichkeiten zu erproben, indem eigene Untersuchungsinstrumente bzw. -verfahren entwickelt[56], aber auch eine Reihe von Diagnostikmaßnahmen im Prä-/Post-Design durchgeführt und die Resultate dem Kollegium gegenüber kommuniziert wurden.[57] Es ist auffallend, dass an beiden Schulen regelmäßig ein normierter, aber informeller Test wie der *Duisburger Sprachstandstest*[58], aber auch der nicht normierte *Stolperwörter-Lesetest*[59] eingesetzt wurden. Einen großen Raum

55 Vgl. dazu Kap. III.2.3.2.

56 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 1, PK 2, 3. PSJ; PK 1, 4. PSJ. Diese Kurzform (Schule, Akteur:in, Erhebungszeitpunkt) verweist auf die leitfadengestützten Interviews.

57 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ.

58 Der *Duisburger Sprachstandstest* ist ein normiertes, aber informelles Testverfahren und steht Lehrkräften über die Website der Städtischen Gesamtschule Duisburg-Meiderich kostenlos zur Verfügung. Der Test wurde 2005 an der Städtischen Gesamtschule Duisburg-Meiderich entwickelt und 2014 über die Stichprobengröße von 32680 Schüler:innen in 272 weiterführenden Schulen in NRW normiert. Es fand bisher jedoch keine empirische Überprüfung von Gütekriterien wie Objektivität und Validität statt, sodass dieser Test von Anwender:innen eine kritische Haltung zur Subjektivität und Interpretierbarkeit der erhaltenen Daten erfodert. Der umfassende Test erhebt die Sprachkompetenz von Fünfklässler:innen in den Bereichen Hörverstehen, Leseverstehen, Grammatik, Satzbau, Wortschatz und Rechtschreibung. Basalere Lesefähigkeiten, wie Lesegeschwindigkeit und Verstehen auf Wort- und Satzebene, werden nicht differenziert erhoben. (Vgl. hierzu auch https://www.biss-sprachbildung.de/btools/duisburger-sprachstandstest-dst/ [letzter Aufruf: 11.01.2025])

59 Der *Stolperwörterlesetest*, entwickelt von Wilfried Metzke, ist ein normiertes und standardisiertes Testverfahren, das der Erfassung der Lesegeschwindigkeit, der Lesegenauigkeit sowie des Leseverständnisses von Erst- bis Viertklässler:innen dienen soll. Der Test ist

nahmen zudem ein Austausch mit anderen Lehrkräften und Beobachtungen im Unterrichtsalltag sowie die Auswertung von Wochenplänen, Klassenarbeiten und Lernstandserhebungen ein, anhand derer der Erfolg des Lesetrainings überprüft wurde.[60] An der Grundschule 1, an der eine Projektkoordinatorin über sonderpädagogische Expertise verfügt, wurden zudem regelmäßig selbsterstellte kurze Tests eingesetzt sowie Übungsblätter eingesammelt und überprüft. Ziel war die Identifikation von Verständnishürden, auf die mit bedarfsorientierten Zusatzaufgaben reagiert wurde.[61] Die Grundschule 1 sah im Bereich Diagnostik für sich noch Entwicklungsbedarf.[62]

An den übrigen Schulen wurden neben Klassenarbeiten, die der Lernzielkontrolle dienen und aus deren Auswertungen und Ergebnisse keine Fördermaßnahmen abgeleitet wurden[63], keine diagnostischen Maßnahmen durchgeführt. Die Leistungen der Schüler:innen und somit die Effektivität der Maßnahmen der Leseförderung wurden im Verlauf des Projekts weiterhin lediglich subjektiv eingeschätzt.

### Programmbaustein ‚Lesetraining': Lesestrategien und Fluency

Der Programmbaustein ‚Lesetraining' untergliedert sich in die Elemente ‚Lesestrategien' und ‚Fluency'. Die adäquate Umsetzung des Lesetrainings als einer in Unterrichtsstrukturen zu realisierenden und zu etablierenden Maßnahme stellt eine besondere Herausforderung dar. Die organisationale Umsetzung des Bausteins, die sich im Verlauf der Projektjahre an den Schulen herausbildete, teilt sich in zwei zeitliche Formate: ein Blockformat an den weiterführenden Schulen und die wöchentliche sog. ‚Leseschulstunde' an den Grundschulen.

Die organisationale Verortung der Vermittlung von ‚Lesestrategien' gestaltete sich als anspruchsvoll und voraussetzungsreich. An den weiterführenden Schulen wurde das Lesetraining letztlich im Blockformat als eigenständige

empirisch fundiert, reliabel und valide, jedoch sind die Stichproben zur Berechnung sehr klein, was die Aussagekraft einschränkt. (Vgl. hierzu auch https://www.biss-sprachbildung.de/btools/stolperwoerter-lesetest/ [letzter Aufruf: 11.01.2025])

60 Vgl. Grundschule 1, PK 2, 3. PSJ; Weiterführende Schule 2, PK 1, PK 2, 3. PSJ; PK 1, 4. PSJ.

61 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ.

62 Vgl. Grundschule 1, PK 2, 4. PSJ sowie Kap. IV.1.1.

63 „Da hat auch keiner so wirklich Interesse dran, weil letztendlich bewerten wir ja nicht den Fortschritt von irgendwelchen Programmen, sondern wir bewerten dann die Leistung der Kinder. Und wenn die, sage ich mal, stabil sind oder zufriedenstellend, also wenn, wenn unsere *VERA*-Ergebnisse zum Beispiel seit Jahren immer wieder gut sind, auch gerade im Lesen, dann sehen wir auch kein Interesse daran, das irgendwie noch zu steigern (lacht)." (Grundschule 2, SL, 2. PSJ) „Wir sehen einfach die Ergebnisse der *Leseschule* in unseren Kindern bei uns im Alltag und nicht in der Diagnostik." (Grundschule 3, PK 3, 4. PSJ); vgl. auch Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ; Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei DL+ 3), 5. PSJ.

Unterrichtseinheit in der 5./6. Jahrgangsstufe realisiert. Eine Durchführung in einem Förderformat wäre denkbar gewesen, es zeigt sich jedoch am Beispiel der Weiterführenden Schule 2, die eine solche Umsetzung zunächst erprobte, dass dies aufgrund der damit verbundenen strukturellen Schwierigkeiten sowie der fehlenden Möglichkeit eines systematischen Trainings für alle Schüler:innen nicht als zielführend erachtet werden kann.[64] Die geblockte Durchführung im Rahmen der regulären Unterrichtszeit wurde an dieser Schule erst im Anschluss an verschiedene Suchbewegungen und Modifikationsprozesse nach einem adäquaten Ort der Vermittlung ab dem 3. Projektschuljahr etabliert, wobei darauf geachtet wurde, dass das vorgegebene zeitliche Gerüst einer üblichen Unterrichtseinheit von ca. 20 Unterrichtsstunden flexibel an die Bedarfe der Schüler:innen angepasst wurde.[65] Eine solche zeitliche Flexibilität erweist sich als zentral hinsichtlich einer kompetenzorientierten Durchführung. Denn eine in Maßen zeitlich flexible Durchführung der Unterrichtsreihe vermag mögliche Verständnislücken bei den Schüler:innen zu berücksichtigen, während die strikte Einhaltung einer vorab zeitlich festgelegten Unterrichtssequenz letztlich Leistungsschwächen und Verständnisschwierigkeiten nicht auffangen kann. Dies zeigt sich am Beispiel der Weiterführenden Schule 1.[66] Angesichts bestehender Vorgaben im Lehrplan kann die Reflexion einer möglicherweise notwendigen Flexibilisierung als Ausweis einer Kompetenzorientierung dienen.

Die Einführung einer wöchentlichen Leseschulstunde an den Grundschulen ging auf den Vorschlag der Grundschule 1 zurück, die dieses Format zu Beginn des Projektzeitraums erprobte.[67] Das Format, das nachfolgend – mit Ausnahme der Grundschule 3 – an allen anderen Grundschulen im Projekt übernommen und während des gesamten Projektzeitraums beibehalten wurde, sah ein wöchentliches, nach Möglichkeit doppelstündiges Lesetraining vor, welches das 2. Halbjahr in der 3. Jahrgangsstufe und das 1. Halbjahr in der 4. Jahrgangsstufe umfasst und im Stundenplan fest verankert ist.

Mit der Integration eines neuen und zusätzlichen Programms im Format einer wöchentlichen ‚Leseschulstunde' oder einer Unterrichtssequenz im Block ergaben sich Planungsnotwendigkeiten, die an den Schulen in unterschiedliche organisationale Ausgestaltungen mündeten. Hierbei zeigen sich drei Tendenzen:

Der organisatorische Rahmen (und die damit einhergehende inhaltliche Ausgestaltung)

a) wird nach einer ersten Orientierungsphase festgelegt und bleibt ohne weitere Veränderungen oder Anpassungen über die Projektlaufzeit bestehen.

64 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ.

65 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (NWT 7), 3. PSJ; PK 1, PK 2, DL+ 2, 4. PSJ.

66 Vgl. Weiterführende Schule 1, Unterrichtsdokumentationsbögen, 2.–5. PSJ.

67 Vgl. Grundschule 1, SL, 2. PSJ.

b) verläuft aufgrund struktureller schulinterner Probleme diskontinuierlich.
c) wird mit dem Ziel der Optimierung in jedem Projektschuljahr verändert und angepasst, bis er zielführend erscheint.

Zu a)

Die beiden ersten Optionen zeigen keine eigenständig gesteuerten und damit reflektierten Entscheidungen für ein Format. Die Beibehaltung des frühzeitig festgelegten organisatorischen Rahmens findet sich bei der Grundschule 2 und der Weiterführenden Schule 1, die beide Vorgaben bzw. Vorschläge übernahmen und keinerlei Anpassungen vornahmen. Die Grundschule 2 integrierte das Lesetraining in den 3. und 4. Klassen im Rahmen von drei Stunden pro Woche in den Deutschunterricht, damit den an dieser Stelle vorgesehenen Unterrichtsreihen (Thema „Herbst" in der 3. Jahrgangsstufe, „Thema Wale und Delfine" in den 4. Jahrgangsstufen) „ausreichend Raum" gelassen wird.[68] Das im Rahmen eines Netzwerktreffens von der Grundschule 1 eingebrachte zeitlich-organisationale Konzept einer sog. ‚Leseschulstunde' stieß auf große Zustimmung,[69] wurde jedoch nicht umgesetzt. Indem versucht wurde, das Lesetraining zusätzlich in bestehende Unterrichtsreihen zu integrieren, entstanden nicht nur zeitliche Engpässe, sondern auch Unklarheiten bezüglich der inhaltlichen Zielsetzung und methodischen Ausgestaltung des Unterrichts.[70]

Die Weiterführende Schule 1 setzte das Lesetraining dem Vorschlag des Leseschulteams gemäß von Beginn an im Blockformat um, da sich aufgrund der curricularen Vorgaben ein solches Format anbot. Gleichwohl hätten Reflexionen bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltungen, die damit einhergehen, erfolgen können. Denn ein Blockformat lädt durch die zeitliche Begrenzung zu einem undifferenzierten Vorgehen ein. Um die Bedarfe aller Schüler:innen zu berücksichtigen, hätten alternative Ergänzungen und/oder Optimierungen in Erwägung gezogen werden können.

Zu b)

Im Fall der Grundschule 3 sind Änderungen in der Verortung und auch der Ausgestaltung des Lesetrainings als Reaktionen auf problematische Umstände im organisationalen Gefüge der Schule zu sehen, die auf organisatorische Mängel insbesondere aufgrund des Wechsels der Schulleitung und auch der Projektkoordinatorinnen sowie einer konstatierten problematischen personellen Ausstattung zurückzuführen sind. Die daraufhin gewählte Binnendifferenzierung nach Förder- und Fordergruppen, wie sie an der Grundschule 1 im 3. Projektschuljahr

68 Grundschule 2, Projektverlaufsprotokoll, 3. PSJ.

69 „Idee: Leseschule-Fachlehrer; abgekoppelt vom Deutschunterricht durch den Klassenlehrer. Dies erhöht die Motivation bei den SuS; eine besondere Stunde für die SuS!" (Grundschule 2, Projektverlaufsprotokoll, 3. PSJ)

70 Vgl. Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll 2. PSJ.

erprobt und anschließend als nicht zielführend verworfen wurde, erfolgte als ein Lösungsansatz dieser strukturellen Problematik, der jedoch im Weiteren nicht auf seine inhaltliche Belastbarkeit überprüft wurde. Die abschließende Reduzierung auf eine ‚Forderklasse' stellte sich angesichts einer fehlenden Akzeptanz an der Schule als eine Kompromisslösung dar.

Zu c)

Die letztgenannte Option, die auf die Grundschule 1 und die Weiterführende Schule 2 zutrifft, zeichnet sich dadurch aus, dass Modifikationen aus einer beständigen Überprüfung des Formats und seiner curricularen und lehrplantechnischen Verortung erwachsen, bei der inhaltlich-pädagogische Gesichtspunkte ausschlaggebend sind. Im Mittelpunkt stand der Versuch der Anpassung der Durchführung des Programms an eine heterogene Schülerschaft und deren Bedarfe. Die Planung erfolgte an beiden Schulen gezielt und strategisch. Vor der abschließenden Festlegung auf ein Modell im 5. Projektschuljahr, das den Vorstellungen und Erwartungen der Schule gerecht wurde, wurden verschiedene Modelle pilotiert. Diese basierten auf Reflexionen zur Umsetzung und zum Ertrag des Lesetrainings am Ende eines jeden Projektschuljahres. Als Konsequenz wurden in jedem Schuljahr inhaltliche wie organisationale innovative Adaptionen im Sinne von Pilotierungen umgesetzt. Alle Modifikationen sowie auch das abschließende Format wurden an den Schulen beständig hinsichtlich ihrer Praktikabilität sowie der bestmöglichen Adressierung der Schülerschaft diskutiert und reflektiert.[71]

Die Integration des Bausteins ‚Fluency', in dem eine angemessene Leseflüssigkeit als grundlegende Bedingung für das Verstehen von Texten vermittelt wird, ist im Vergleich zum Baustein ‚Lesestrategien' weniger auf eine vorgegebene organisationale Modellierung angewiesen. Die Schulen waren lediglich aufgefordert, in Abhängigkeit von schulischen Voraussetzungen und Bedarfen Maßnahmen zur Förderung der Leseflüssigkeit in den Unterricht zu integrieren.

Es zeigt sich, dass Fluency-Übungen als wichtig und zielführend erachtet wurden.[72] Dennoch gestaltete sich die Durchführung nicht an allen Schulen

71 Vgl. Grundschule 1, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ; Weiterführende Schule 2, Deutschcurriculum, t2.

72 Exemplarisch dafür kann die Grundschule 3 angeführt werden. Hier wurden die im 3. Projektschuljahr der Grundschule 3 zu Beginn jeder Leseschulstunde eingeführten Übungen zur Vergrößerung des Sichtwortschatzes von den Schüler:innen „begeistert" durchgeführt. Die Projektkoordinatorin 3 gab an, dass diese das „schnelle Sehen" als „fantastisch" und „das Highlight überhaupt" empfunden hätten. Dies habe zu einer deutlich höheren Akzeptanz des Programmbausteins ‚Fluency' bei den beteiligten Deutschlehrkräften geführt (Grundschule 3, PK 3, t2). Vgl. auch Grundschule 1, Projektverlaufsprotokoll, 2. PSJ; Grundschule 2, Projektverlaufsprotokoll, 2. PSJ; Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll, 1. PSJ; Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll, 5. PSJ.

systematisch und ist in Teilen auch nicht dokumentiert.[73] Sogar wenn der Förderbedarf bei einigen Schüler:innen explizit als hoch erachtet wurde, führte dies nicht zwangsläufig an allen Schulen zu einem gezielten und systematischen Einsatz von Fluency-Übungen. An der Weiterführenden Schule 1 sprach eine Projektkoordinatorin dem Baustein schon im 2. Projektschuljahr eine geringere Relevanz zu als dem Baustein ‚Lesestrategien' und führte ihn nicht flächendeckend und systematisch ein,[74] obwohl laut derselben Projektkoordinatorin einige Schüler:innen einer solchen Förderung dringend bedurft hätten.[75] Von den Projektkoordinatorinnen wurde festgehalten, dass an dieser Schule kein systematisches Training zur Verbesserung der Leseflüssigkeit (unter anderem in Form von Sichtwortschatzübungen im Kontext des Lesetrainings) stattfand, dass jedoch einige Kolleg:innen zwischendurch Übungen aus einem Lehrwerk[76] nutzten, die sie auch in sog. ‚Deutschzusatzstunden' einsetzten.[77]

Die Durchführung an der Grundschule 3 gestaltete sich diesbezüglich insbesondere im 3. Projektschuljahr sehr reflektiert, es wurde explizit ein Training der Leseflüssigkeit als Block vor die Einführung der Lesestrategien gesetzt. Mit dem Schulleitungswechsel zum 4. Projektschuljahr wurde auch dieser Baustein nicht mehr umgesetzt.

An der Grundschule 1 sowie der Weiterführenden Schule 2 wurde ‚Fluency' als ein zentraler Baustein wahrgenommen, der gezielt zur Förderung insbesondere leistungsschwächerer Schüler:innen genutzt wurde.[78] Dass Fluency-Übungen im Verlauf der Projektschuljahre variabel in das Lesetraining integriert, an

73 An der Grundschule 2 ist im 2. PSJ nur als ein kurzer Vermerk in den Unterrichtsdokumentationsbögen zu finden, dass Fluency-Übungen hinzugenommen werden. Aus Interviewaussagen im 3. PSJ geht wiederum rückblickend hervor, dass die Integration von Fluency-Übungen insbesondere auf der Grundlage der Fortbildungen sehr gut funktioniert habe: „I: Okay. Können Sie sagen, was gut läuft, was schlecht läuft? L: Also Fluency, diese Sachen, die Anregungen, die wir da bekommen haben auf der Fortbildung, die laufen total super." (Grundschule 2, PK 3, 3. PSJ)

74 „Diesen anderen Bereich ‚Fluency', das war nie so / habe ich nie so problematisiert, also […] mir ging es vor allem um, um Lesestrategien." (Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ). Dies begründet die Projektkoordinatorin 2 damit, dass die Leseflüssigkeit der Schüler:innen im Rahmen des Vorlesewettbewerbs gefördert werde (vgl. Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ).

75 Vgl. Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ.

76 Vgl. Kruse, Gerd/Riss, Maria/ Sommer, Thomas (2015): Lesen. Das Training 4. Stuttgart: Klett. Vgl. auch https://www.biss-sprachbildung.de/btools/lesen-das-training/ [letzter Aufruf: 11.01.2025].

77 Vgl. Weiterführende Schule 1, Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei PK 1), 5. PSJ. Deutschzusatzstunden sind Teil eines Förderprogramms an der Schule, bei dem Schüler:innen in Jg. 5 nach einer Testung an mehrwöchigen Modulen (Lesen, Schreiben, Grammatik, Rechtschreibung) teilnehmen (vgl. Weiterführende Schule 1, PK 1, 4. PSJ).

78 Vgl. Grundschule 1, Jahrespläne, 1.–5. PSJ; Schulprogramm, t2; Weiterführende Schule 2, Schulprogramm und Deutschcurriculum, t2.

bereits bestehende Lesefördermaßnahmen angebunden oder zum zentralen Inhalt von besonderen Fördergruppen für leseschwächere Schüler:innen gemacht wurden, zeigt, dass die Verortung dieses Bausteins bewusst reflektiert wurde. An diesen Schulen wurde auch dieser Baustein in regelmäßige Modifizierungen und Neujustierungen der strukturellen Aufstellung des Lesestrategietrainings systematisch miteinbezogen. Maßgeblich für die Modifizierung der Verortungen des Bausteins ist dabei die beständige Anpassung an die Bedarfe der Schüler:innen.

## 1.2 Kompetenzorientierte Ausrichtung der unterrichtlichen Durchführung

Die Kategorie ‚Kompetenzorientierte Ausrichtung der unterrichtlichen Durchführung' (K2) umfasst die Subkategorien ‚Strukturierter Ablauf des Lesetrainings' (K2.1) sowie ‚Reflexion des Leistungszuwachses' (K.2.2). Die Datengrundlage bilden vorrangig Unterrichtsdokumentations- und Hospitationsbögen.

Eine kompetenzorientierte Ausrichtung der unterrichtlichen Durchführung liegt vor, wenn im Sinne der Programmtreue im Lesestrategietraining ein strukturierter Ablauf realisiert wird. Dazu gehören die Einführung der Lesestrategie (mit der Methode des ‚Lauten Denkens') und eine anschließende Übungsphase. Gerahmt wird dieser Ablauf durch ein regelmäßiges Einüben des metakognitiven Lesestrategiewissens zu Beginn einer Unterrichtseinheit und abschließende, thematisch sich anschließende Sichtwortschatzübungen zur Verbesserung der Leseflüssigkeit. Eine kompetenzorientierte Durchführung erfordert zudem, dass die Lesestrategien in der intendierten Anzahl sowie in einem je nach Strategie angemessenen Zeitumfang eingeübt werden. Dabei ist die Wiederholungsphase zu Beginn des nächsten Schuljahres auf einen zeitlich verhältnismäßigen Umfang zu begrenzen.

Eine kompetenzorientierte Ausrichtung bedingt zudem eine beständige Reflexion des Leistungszuwachses der Schüler:innen und eine damit ggf. verbundene Anpassung der Durchführung der Maßnahme. Diese ist so auszugestalten, dass sie – bei Einhaltung der Programmtreue – auf den Lernzuwachs der Schüler:innen ausgerichtet ist. Diese Orientierung lässt sich anhand von Reflexionen der Lehrkräfte bzw. Moderatorinnen nachvollziehen, in denen zum Ausdruck kommt, dass ihnen das Ziel des Lesetrainings, die Verbesserung des Textverständnisses (und auch der Leseflüssigkeit), bewusst war und sie einen Kompetenzgewinn gezielt verfolgten.

Eine kompetenzorientierte Ausrichtung des Lesetrainings äußert sich damit auf mehreren Ebenen: Zum einen ermöglicht erst die konsequente Beachtung von Vorgaben bezüglich der Unterrichtsphasen und die regelhafte Berücksichtigung der zentralen Bestandteile des Lesetrainings vonseiten der Lehrkräfte, dass die Schüler:innen die Lesestrategien bewusst lernen und sukzessive eigenständig

anwenden. Um einen solchen fachgerechten Ablauf des Lesestrategietrainings gewährleisten zu können, muss eine fachliche Expertise bei den Lehrkräften vorhanden sein, die ein tiefes Verständnis für die mit dem Lesetraining verbundenen Lehr-/Lernprozesse offenbart. Zum anderen müssen die einzelnen Schritte und Abläufe grundsätzlich auf einen Lernzuwachs der Schüler:innen ausgerichtet sein; das heißt, es muss beständig überprüft und reflektiert werden, inwieweit die Bedarfe der einzelnen Schüler:innen im Lernprozess berücksichtigt werden, sodass ggf. eine Nachsteuerung vorgenommen werden kann.

### 1.2.1 Strukturierter Ablauf des Lesetrainings

In dieser Subkategorie wird der ‚[s]trukturierte Ablauf des Lesetrainings' (K2.1) erfasst, der definiert wird mit Blick auf die ‚Einhaltung der vorgegebenen Unterrichtsphasen sowie [der] zeitlich angemessene[n] Vermittlung einzelner Lesestrategien'. Dazu ist die Berücksichtigung der vorgesehenen Phasierung zentral, deren Einhaltung unter anderem anhand von Unterrichtsdokumentationsbögen und Jahresplänen überprüft wird. Die Phasierung umfasst die Einführung der Lesestrategie (mit der Methode des ‚Lauten Denkens') und die anschließende Übung der Lesestrategien sowie die Rahmung durch einleitendes Trainieren des metakognitiven Lesestrategiewissens und abschließende Sichtwortschatzübungen. Im fortgeschrittenen Trainingsverlauf überlappen sich die Übungsphasen der einzelnen Lesestrategien, da bei jedem Lesen eines Textes die einzelnen Lesestrategien nacheinander zum Einsatz kommen. Alle Phasen werden begleitet von Maßnahmen zur Etablierung eines metakognitiven Lesestrategiewissens.

Zweitens ist für einen strukturierten Ablauf des Lesetrainings die angemessene Umsetzung des Trainings der Lesestrategien in der intendierten Anzahl sowie in einem je nach Strategie angemessenen Zeitumfang zentral. Unter Berücksichtigung der Wiederholungsphase bei der Verteilung auf zwei Schuljahre gibt dies Aufschluss darüber, ob Stellung und Gewichtung jeder einzelnen Lesestrategie im Gesamtgefüge nachvollzogen worden sind.

Ein solchermaßen strukturierter Ablauf kann als Mindestbedingung für eine erfolgreiche Umsetzung des Programms gelten. Es zeigt sich, dass insbesondere die Einhaltung der zentralen Phasen ‚Vorstellung und Übung einzelner Lesestrategien' sowie ‚Förderung des Metastrategiewissens' eines grundlegenden Verständnisses und Nachvollzugs des Trainingsgedankens bedarf. Um die einzelnen Phasen gezielt auf einen Kompetenzerwerb auszurichten, muss den Lehrkräften in jeder Phase bewusst sein, dass sie im Kontext eines Methodentrainings agieren. Das heißt, dass sonstige Unterrichtsroutinen durch eine strikt trainingsbasierte Unterrichtsgestaltung ersetzt werden müssen. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass die konkrete Anwendung von Lesestrategien wie das abstrahierte Wissen um deren Zielsetzung und methodische Realisierung gleichermaßen als Unterrichtsziele reflektiert sein müssen.

Hinsichtlich der Einhaltung der vorgegebenen Unterrichtsphasen zeigen sich an der Grundschule 2 und 3 in den Unterrichtsdokumentationen Widersprüche und Unstimmigkeiten: Zentrale Methoden wie das einführende ‚Laute Denken' wurden nicht konsequent eingesetzt. Darüber hinaus scheint die vorgesehene Rahmung durch das einleitende Üben des metakognitiven Lesestrategiewissens und die abschließenden Sichtwortschatzübungen nicht umgesetzt worden zu sein.[79] Zudem wurde der Unterricht an diesen Schulen der Anforderung nicht gerecht, zentrale Unterrichtsphasen reflektiert im Sinne eines Lesestrategietrainings einzuhalten. Im Rahmen von Unterrichtshospitationen wurde deutlich, dass stattdessen die Themen der Übungstexte den Bezugspunkt von Unterrichtsgesprächen bildeten.[80] Damit fand in Teilen eine Orientierung an tradierten Unterrichtsmustern statt, die mit einer Vernachlässigung der spezifischen Unterrichtsziele einherging, wie sie mit einem Methodentraining verbunden sind, sodass immer wieder keine Wiedergabetreue gemäß der Programmprinzipien gegeben war. Zudem zeigen Kommentare in den Unterrichtsdokumentationen beider Schulen, dass eher die Motivation der Schüler:innen als die Kompetenzorientierung im Mittelpunkt stand.[81] Dies hatte zur Folge, dass keine Anstrengungen unternommen wurden, die Vermittlung und Übung anspruchsvollerer Lesestrategien auf den Lernerfolg der Schüler:innen auszurichten.

Diese beiden Schulen wurden auch dem Anspruch an einen fachgerechten Ablauf des Lesestrategieprogramms nicht gerecht, der dann gegeben ist, wenn die Lesestrategien in der vorgesehenen Anzahl vollständig vermittelt werden und jeder Strategie eine jeweils angemessene Zeit der Vermittlung und Übung eingeräumt wird. Hier zeigen sich bei der Vermittlung unverhältnismäßige zeitliche Unausgewogenheiten, die deutlich machen, dass die einzelnen Strategien in ihrer Gewichtigkeit und Bedeutsamkeit für den Gesamtzusammenhang nicht reflektiert wurden. Wenn die 1. Strategie, die im Gesamtgefüge des Lesetrainings einen geringen Stellenwert hat und einfach zu vermitteln sowie auch zu üben ist, den Großteil des gesamten Unterrichtsvorhabens einnimmt und in einer Wiederholungsphase im darauffolgenden Schuljahr noch einmal ausführlich behandelt wird, ist dies ein Ausdruck dafür, dass zum einen die Funktion der Strategie im Gesamtzusammenhang des Programms nicht nachvollzogen wurde und zum anderen die Einfachheit der Vermittlung dazu einlud, dieser einen Vorzug zu geben.[82] Aufschlussreich ist in einer Unterrichtsdokumentation der Grundschule 3 ein Kommentar zum Einsatz von differenzierten Arbeitsblättern zur 3. Lesestrategie, in dem die Lehrkraft darauf hinweist, dass die Schüler:innen „nicht

79 Vgl. Grundschule 2, Unterrichtsdokumentationsbögen, 4. und 5. PSJ; Grundschule 3, Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei DL+ 2), 5. PSJ.

80 Vgl. Grundschule 2, Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei DL+ 4), t2; Grundschule 3, Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei DL+ 2), 5. PSJ.

81 Vgl. Grundschule 2 und 3, Unterrichtsdokumentationsbögen, 3. PSJ.

82 Vgl. Grundschule 2, Unterrichtsdokumentationsbogen und Jahresplan, 4. PSJ.

sinnentnehmend lesen und den Text nicht wirklich durchdringen".[83] Hieraus wird ersichtlich, dass das Strategieprogramm in seiner Funktionsweise und seinem Aufbau nicht verstanden wurde, denn dann hätte klar sein müssen, dass vor der Anwendung der 3. Strategie mithilfe der 2. Strategie sichergestellt sein muss, dass der Text verstanden worden ist. Die unabdingbare Aufeinanderfolge und Funktion der einzelnen Strategien scheinen nicht nachvollzogen worden zu sein.

Die Auswertung der Unterrichtsdokumentationen der Grundschule 2 zeigt zudem, dass es im gesamten Projektverlauf nur einer Lehrkraft gelingt, im letzten Projektschuljahr einen strukturierten Ablauf des Unterrichts sowohl hinsichtlich der Einhaltung der Phasen wie auch der fachgerechten Übung der Lesestrategien durch eine angemessene zeitliche Verteilung der Übungsphasen auf die einzelnen Strategien zu gewährleisten.[84] Da eine regelhafte Umsetzung eines strukturierten Ablaufs an der Grundschule 3 (vor allem auch aufgrund eines Wechsels in der Schulleitung) nicht gewährleistet werden konnte, erfolgten an dieser Schule anstelle einer kontinuierlichen Vermittlung aufeinanderfolgender Strategien reduzierte Maßnahmen in einigen wenigen Klassen, insbesondere in der ab dem 4. Projektschuljahr gebildeten Fördergruppe mit leistungsstarken Schüler:innen.[85] Auch wenn ein solches Vorgehen weniger Ausdruck einer reflektierten Planung mit dem Ziel einer Steigerung des Lernerfolgs der Schüler:innen als einer Kompensation schulorganisationaler Mängel ist, ist doch das Bemühen der Projektkoordinatorinnen deutlich erkennbar, überhaupt Elemente eines Lesetrainings im Unterricht zu realisieren.

An der Grundschule 1 und den Weiterführenden Schulen 1 und 2 zeigen sich hingegen keine zeitlichen Unausgewogenheiten und Unangemessenheiten, das Lesetraining wird in dem vorgesehenen Ablauf umgesetzt.[86] Alle drei Schulen ersetzten die ansonsten übliche thematische Ausrichtung des Unterrichts durch gezielte Lesestrategieübungen.

Während an der Weiterführenden Schule 1 die metakognitive Unterrichtsphase erst ab dem 3. Projektschuljahr eingeführt und nicht kommentiert wird, fällt auf, dass die Weiterführende Schule 2 und die Grundschule 1 metareflexiven Anteilen einen hohen Stellenwert beimaßen. Bei Hospitationen in diesen beiden Schulen wurde ersichtlich, dass die Schüler:innen gleichermaßen über ein hohes metakognitives Lesestrategiewissen wie auch Erfahrungen im Einsatz von Lesestrategien verfügten.[87]

---

83 Grundschule 3, Unterrichtsdokumentationsbogen, 3. PSJ.

84 Vgl. Grundschule 2, Unterrichtsdokumentationsbogen, 5. PSJ.

85 Vgl. Grundschule 3, Unterrichtsdokumentationsbögen, 4. und 5. PSJ.

86 Vgl. Grundschule 1, Weiterführende Schulen 1 und 2, Unterrichtsdokumentationsbögen, 3. PSJ.

87 Vgl. Grundschule 1, Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei PK 2), 5. PSJ; Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei PK 2), 5. PSJ.

Das regelgerechte Vorgehen an der Weiterführenden Schule 1 zeigte jedoch die Besonderheit, dass gleichsam stoisch und monoton jede Unterrichtsstunde den gleichen Ablauf hatte, kaum Übungszeiten ermöglicht wurden und selbst methodische Wechsel von Einzel- zu Partnerarbeit einem festen Ablauf unterlagen.[88]

### 1.2.2 Reflexion des Leistungszuwachses

In der Subkategorie ‚Reflexion des Leistungszuwachses' (K2.2) wird die ‚Erfassung und Bewertung der Leistungsentwicklung der Schüler:innen im Rahmen des Lesetrainings vonseiten der durchführenden Lehrkräften' thematisiert. Es wird überprüft, inwieweit das Lesetraining so umgesetzt wird, dass mit der Durchführung nicht nur eine generelle Verbesserung des Textverständnisses am Ende des Programms verbunden wird, sondern jede einzelne Übungsphase bzw. Unterrichtsstunde darauf ausgerichtet ist, dass bei den Schüler:innen ein konkreter Lernzuwachs bezüglich der (selbstständigen) Anwendung der jeweiligen Lesestrategie und auch des metakognitiven Lesestrategiewissens stattfinden kann. Die Reflexion des Leistungszuwachses der Schüler:innen im Rahmen des Lesetrainings gibt Hinweise darauf, inwiefern die Durchführung kompetenzorientiert verläuft.

Anhand der Unterrichtsdokumentationen und der Hospitationen wurde deutlich, dass im Unterricht der beteiligten Schulen in unterschiedlichem Maße der Kompetenzzugewinn der Schüler:innen im Fokus stand und dieser einen Orientierungspunkt der Unterrichtsgestaltung markierte. Insbesondere bei einer Unterrichtsinnovation, deren inhaltliche und unterrichtsorganisatorische Realisierung mit einer besonderen Herausforderung verbunden ist, muss der Leistungszuwachs der Schüler:innen die maßgebliche Leitlinie und Zielorientierung darstellen. Dies ist im Falle des Lesetrainings in besonderer Weise zu erwarten, weil dieses ohnehin gezielt Verbesserungen der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler:innen in einem fest umrissenen Bereich intendiert und diesen sukzessive kleinschrittig vorbereitet. Insofern ist davon auszugehen, dass insbesondere in den Unterrichtsdokumentationen der Kompetenzerwerb entsprechend als Kriterium für ein Gelingen oder Misslingen der konkreten Unterrichtsdurchführung oder auch der organisationalen Verankerung des Lesetrainings thematisiert wird.

Dies war jedoch an drei von fünf Schulen nicht der Fall. In den Unterrichtsdokumentationen der Grundschulen 2 und 3 sowie der Weiterführenden Schule 1 finden sich keine Hinweise darauf, dass der Leistungsfortschritt der Schüler:innen ein ausschlaggebender Faktor für die inhaltliche und methodische Ausgestaltung des Unterrichts bzw. dessen Modifizierung war. Stattdessen

88 Vgl. Weiterführende Schule 1, Unterrichtsdokumentationsbögen, 1.–5. PSJ; Hospitationsbögen zu Hospitationen 1–3.

zeigen die Eintragungen in den Unterrichtsdokumentationen, dass der Fokus an den beiden Grundschulen darauf gelegt wurde, wie den Schüler:innen der Unterricht und der Umgang mit den Arbeitsblättern gefällt, sodass deren Motivation zum wichtigsten Kriterium wurde.[89] An der Grundschule 3 wurden Verständnisschwierigkeiten der Schüler:innen als Indiz dafür gewertet, dass diese vom Training überfordert seien.[90] Damit wurde nicht nachvollzogen, dass das Training als Förderinstrument dezidiert dazu beitragen soll, Schwierigkeiten im Textverstehen zu beheben, sodass eine Passung erforderlich ist, um gerade diese Schüler:innen zu adressieren. Am Beispiel der Weiterführenden Schule 1 wird deutlich, dass die bloße Einhaltung der Trainingsphasen ‚Einführung' und ‚Üben von Lesestrategien' keine Wirksamkeit entfalten kann, wenn der Lernzuwachs der Schüler:innen nicht im Blick behalten wird. Methodische Mängel im Unterrichtsverlauf wie auch ein schematischer Einsatz von jeweils zwei Übungsblättern zu jeder Lesestrategie sind Ausdruck einer fehlenden Orientierung an den Bedarfen der Schülerschaft.[91] Auch in Hospitationen wurde deutlich, dass Verständnisschwierigkeiten nicht wahrgenommen wurden und auch keine Rolle für die weitere Ausgestaltung des Lesetrainings spielten.[92] Ein gleichsam stoisches Absolvieren des Lesetrainings, das mit einem nicht hinterfragten oder auch mit Blick auf mögliche Verständnisschwierigkeiten modifizierten Einsatz von Übungsblättern einhergeht, wurde letztlich inputorientiert an der Schülerschaft vorbei durchgeführt.[93]

Die Grundschule 1 und die Weiterführende Schule 2 wiederum gingen in den Unterrichtsdokumentationsbögen dezidiert auf den Lernfortschritt der Schüler:innen ein, vermerkten diesen und nahmen ihn als Orientierungspunkt,

89 Vgl. Grundschule 2 und 3, Unterrichtsdokumentationsbogen, 3. PSJ.

90 Vgl. Grundschule 3, PK 2, DL+ 4, 3. PSJ; PK 3, 4. PSJ.

91 Vgl. Weiterführende Schule 1, Unterrichtsdokumentationsbögen, 4. und 5. PSJ.

92 Vgl. Weiterführende Schule 1, Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei DL+ 3), 5. PSJ.

93 Damit war zwar ein strukturierter Ablauf gegeben, der in seiner Unflexibilität jedoch zu Lasten schwächerer Schüler:innen gehen musste. In allen Unterrichtshospitationen wurde deutlich, dass der Leistungszuwachs und damit die Lernentwicklung der Schüler:innen nicht im Fokus standen. „[…] schlechtes Zeitmanagement, zu schnelles Bearbeiten, zu wenig Reflexion, Folge: es findet kaum Arbeit im Bereich der Metakognition statt; Verlangsamung notwendig!" (Weiterführende Schule 1, Hospitationsbogen [Hospitation 1 bei PK 1], 1. PSJ); „Fazit Unterrichtsstunde: Prinzipiell werden die wesentlichen Elemente einer Unterrichtsstunde im Strategietraining aufgenommen: Einführende Sicherung des metakognitiven Lesestrategiewissens + Einführung einer Strategie über Lautes Denken + Übungsphase. Eine Leseübung gehört an dieser Schule grundsätzlich nicht zum Programm des Unterrichts. Umsetzung im Unterricht: Es fehlen eine ruhige Übersicht, Systematik und stringentes Vorgehen […]. Die Durchführung der U.-Std. selbst weist die an weiterführenden Schulen oftmals festzustellende fehlende (methodische) Planung und Stringenz auf; dies führt zu viel ‚Zeitverlust'." (Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen [Hospitation bei DL+ 3], 5. PSJ)

um Veränderungen und Optimierungen vorzunehmen.[94] Die Dokumentierungen des Leistungsstands bzw. der Leistungsentwicklung führten in der weiteren Umsetzung zu Modifikationen bezüglich der Materialwahl und in Teilen auch des methodischen Zugriffs.[95]

### 1.3 Einsatz adäquater Unterrichtsmethoden

In der Kategorie ‚Einsatz adäquater Unterrichtsmethoden' (K3) wird die ‚Auswahl und Umsetzung von Unterrichtsmethoden, die je nach Vermittlungs- und/oder Trainingsphase im Rahmen des Lesetrainings den Lernprozess unterstützen', untersucht. Da die Auswertung der Unterrichtsdokumentationsbögen zeigt, dass über die mit dem Lesetraining obligatorisch verbundenen Methoden hinaus an einigen Schulen weitere Unterrichtsmethoden hinzugezogen wurden, werden auch diese daraufhin befragt, ob sie den Lernprozess fördern. Dies wäre als Anzeichen einer besonderen methodischen Expertise, aber auch eines tieferen Verständnisses des Lesetrainings zu deuten.

Die Vermittlung und Übung von Lesestrategien erfordert ein methodisches Vorgehen, das den Trainingscharakter berücksichtigt und auf diesen abgestimmt ist, sodass es zu Abweichungen von herkömmlichen Unterrichtsmethoden kommt. Dabei sind einige Methoden wie das ‚Laute Denken' zur Vermittlung fest vorgegeben, während für die Etablierung und Festigung des metakognitiven Strategiewissens ein breites methodisches Set zur Verfügung gestellt wurde. Die methodische Durchführung der Übungen wiederum, sofern sie nicht aus der Aufgabenstellung hervorgeht, obliegt der Entscheidung der einzelnen Lehrkraft. Hierbei ist zu prüfen, inwieweit eine ausreichende methodische Expertise vorliegt, die gewährleistet, dass die Unterrichtsmethode den im Kontext des Lesetrainings angestrebten Lernzuwachs adäquat unterstützt.

An der Weiterführenden Schule 1 sowie der Grundschule 2 und 3 sind die im Projektverlauf zur Vermittlung und zum Training der Lesestrategien verwendeten Methoden nicht eindeutig nachvollziehbar, da sie in den Unterrichtsdokumentationen nicht hinreichend fixiert wurden. In Teilen wurden lediglich Sozialformen wie ‚Einzelarbeit' oder ‚Partnerarbeit' dokumentiert.[96] In Hospitationskontexten wurde deutlich, dass an der Grundschule 2 und 3 die methodischen Prinzipien eines Lesetrainings nicht verinnerlicht waren. Dies zeigt sich an einer fehlerhaften Durchführung des ‚Lauten Denkens' oder an der Gestaltung eines tradierten, thematisch-inhaltlich ausgerichteten Unterrichtsgesprächs, das

94 Vgl. Grundschule 1, Unterrichtsdokumentationsbogen, 3. PSJ; Weiterführende Schule 2, Unterrichtsdokumentationsbogen, 4. PSJ.

95 Vgl. Grundschule 1, Unterrichtsdokumentationsbögen, 3.–5. PSJ; Weiterführende Schule 2, Unterrichtsdokumentationsbogen, 4. PSJ.

96 Vgl. exemplarisch Grundschule 3, Unterrichtsdokumentationsbögen, 2.–5. PSJ.

nicht auf die Ziele eines Lesestrategietrainings ausgerichtet war.[97] Darüber hinaus wird an keiner der drei Schulen eine methodische Vielfalt im Unterricht deutlich, aus der sich eine methodische Expertise ableiten ließe. An der Weiterführenden Schule 1 äußerte sich die fehlende Methodenvielfalt als ein gleichförmiger und eindimensionaler Zugang zu Arbeitsblättern, die in den Phasen *Vermittlung* und *Übung* aneinandergereiht wurden.[98]

Im Unterricht der Grundschule 1 und der Weiterführenden Schule 2 hingegen wurde eine große methodische Erfahrung deutlich, die sich auf die Umsetzung des Lesetrainings auswirkte.[99] In den Unterrichtsdokumentationen wie auch den Hospitationsbögen beider Schulen wurde ein adäquater Einsatz der vorgeschriebenen Methoden des Lesetrainings vermerkt; zudem finden sich Verweise auf methodische Erwägungen und Vorschläge, die einen eigenständigen, reflektierten und auch innovativen Einsatz von Methoden zeigen. In beiden Schulen wurde das Methodenrepertoire im Projektverlauf sukzessive erweitert, wobei zunehmend Methoden in Austauschformaten eingesetzt wurden, die metakognitive Prozesse fördern, welche essenziell für das Textverständnis sind. Insgesamt ist diesen Schulen eine große methodische Expertise zu attestieren.

### 1.4 Adäquate Auswahl von Unterrichtsmaterialien

Lehr-/Lernmaterialien spielen in jedem Unterrichtsgeschehen eine zentrale Rolle. Insbesondere im Kontext der Implementierung eines innovativen Programms kommt den Materialien eine hohe Bedeutsamkeit zu: Die Lehrkräfte müssen sich nicht nur mit neuen Zielsetzungen ihres Unterrichts vertraut machen und passend dazu Materialien einsetzen. Sie müssen auch das Programm so tief durchdrungen haben, dass sie Materialien bezüglich ihrer Geeignetheit und ihrer jeweiligen Zielsetzung beurteilen können.

Im Kontext der Implementierung des Lesestrategieprogramms als Innovation wurde zu Programmbeginn intendiert, die Lehrkräfte an der Erstellung von Lernmaterialien zu beteiligen, um auf der Grundlage einer prozessbegleitend zu entwickelnden, fundierten fachlichen Einschätzung die Eignung von Arbeitsblättern für die Vermittlung der Lesestrategien eigenständig vornehmen zu können. Ziel dieser Prämisse war es, dadurch auch ein tieferes Verständnis des Programms bei ihnen anzuregen sowie individuelle Anpassungen an die Bedarfe einer jeden Schule zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund wurde zu Beginn des Projektzeitraums nur der Lesestrategieband als Materialpool bereitgestellt, der von den

97 Vgl. Grundschule 2, Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei DL+ 4), t2; Grundschule 3, Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei PK 3), 5. PSJ.

98 Vgl. Weiterführende Schule 1, Unterrichtsdokumentationsbogen, 3. PSJ.

99 Vgl. für die folgenden Ausführungen Grundschule 1, Unterrichtsdokumentationsbögen, 1.–5. PSJ; Weiterführende Schule 2, Unterrichtsdokumentationsbögen, 1.–5. PSJ.

Lehrkräften – auch im Kontext von Heterogenität – erweitert werden sollte. Dazu wurden in einer Fortbildung Anlage und Ausgestaltung geeigneter Arbeitsblätter zur Übung und Vertiefung der einzelnen Lesestrategien vorgestellt und erläutert. Auf einem Netzwerktreffen bestand anschließend die Möglichkeit, gemeinsam Materialien zu erarbeiten, die der Projektleitung zur Kommentierung vorgestellt werden konnten. Während anschließend einige räumlich benachbarte Grundschulen die kooperative Materialerstellung fortsetzten, erarbeiteten die weiterführenden Schulen und andere Grundschulen eigenständig Lernmaterialien. Viele Projektkoordinatorinnen artikulierten den Verbundkoordinatoren gegenüber ihre Überforderung und wiesen darauf hin, dass sie keine hinreichende Expertise für die Auswahl, Erstellung oder Modifikation von Lernmaterialien besäßen.[100] Die Weiterführende Schule 2 hingegen setzte sich dezidiert für die eigenständige Erstellung von Lehr-/Lernmaterialien ein.[101] Von allen Schulen wurde der Wunsch nach einem erweiterten Materialpool geäußert, der nachfolgend von der Projektleitung zur Verfügung gestellt wurde. In einem folgenden Netzwerktreffen wurden mit der Projektleitung zusammen Übungsblätter aus dem zur Verfügung gestellten erweiterten Materialpool gesichtet und hinsichtlich der Anlage, der Zielsetzung und der Schrittigkeit der Aufgabenstellung analysiert. Auf diesem Treffen wurde übereinstimmend festgehalten, dass Lernmaterialien auf die Bedarfe der einzelnen Schule abgestimmt sein sollten und es auch zielführend sei, zudem eine Lehrerhandreichung zur Verfügung zu stellen.[102]

Die Kategorie ‚Adäquate Auswahl von Unterrichtsmaterialien' (K4) wird als ‚Fachangemessene Zusammenstellung, Adaption und Passung sowie zielführender Einsatz von Unterrichtsmaterialien, ausgerichtet am konkreten Unterrichts-/Förderziel der einzelnen Phasen im Lesetraining' definiert. Als Qualitätskriterien einer fachgerechten Implementation umfasst sie mehrere Dimensionen: Grundsätzlich stellt das Vorhandensein eines Fundus an Unterrichtsmaterialien die Voraussetzung dafür dar, dass ein für die Schulen innovatives Programm durchgeführt werden und ein Wissenstransfer in das Kollegium stattfinden kann. Von zentraler Aussagekraft bezüglich des tieferen Verständnisses und der inhaltlichen Durchdringung des neuen Programms ist die Auswahl der Materialien in einer

100 „Nachteil ist es vielleicht einfach, dass es halt manchmal schwer ist, halt passendes Material zu finden oder das dann eben so umzumünzen, dass es halt genau passt. Also so da ist es halt / (..) also so Sachen, wo man halt nicht selber draufkommt, wenn man dann eben bei der Fortbildung manchmal Material vorgestellt bekommt, oder dann einfach sieht, und dann denkt man: Stimmt!" (Grundschule 3, PK 1, 2. PSJ); vgl. auch Grundschule 3, SL 1, 2. PSJ; Hospitationsbogen (Hospitation 1 bei PK 1 und PK 2), 1. PSJ.

101 „Sie erstellt Material, wobei sie durchaus an ihre Grenzen stößt, da die Arbeit sehr zeitaufwändig ist. Sie sieht dennoch den Nutzen eigener Materialerstellung. Sie initiiert als Fako-Vorsitzende regelmäßige 2-stündige Sitzungen zur Materialerstellung." (Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll, 1. PSJ); vgl. auch Grundschule 3, SL 1, 2. PSJ; Hospitationsbogen (Hospitation 1 bei PK 1 und PK 2), 1. PSJ.

102 Vgl. Projektverlaufsprotokoll (NWT 7), 3. PSJ.

(abschließenden) Zusammenstellung des Materialpools. Die Modalitäten der Erstellung eines solchen Materialpools geben wiederum Aufschluss darüber, wie gewinnbringend welche Vorgehensweise ist und welche Expertise jeweils notwendig ist.

Da sich der Umgang mit Lehr-/Lernmaterialien an den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich gestaltete, beziehen sich die folgenden Ausführungen auf die Umsetzungen an den einzelnen Schulen.

### Grundschulen

#### *Grundschule 1*

In der Grundschule 1 zeigt sich ein fachangemessener Materialeinsatz im Unterricht. Im 1. und 2. Projektschuljahr wurden im Unterricht ausschließlich Materialien aus dem Lesestrategieband eingesetzt, die für die jeweilige Strategie ausgewiesen sind (auch wenn diese in den Grundschulen durchaus nicht leicht zu adaptieren waren). Diese bildeten richtigerweise auch trotz des in diesem Zeitraum vorgenommenen Wechsels der Durchführung von der 4. zur 3. Jahrgangsstufe die Grundlage.

Im 3. Projektschuljahr wiederum wurden die bisher verwendeten Arbeitsblätter umfangreich um Materialien zur Leseflüssigkeit, zum Einsatz von Lesestrategien und allgemein zur Sprachförderung ergänzt. Im Kontext des Lesestrategieprogramms wurden die bisher eingesetzten Materialien zudem eigenständig binnendifferenziert. Zusätzlich wurden von der Projektleitung zur Verfügung gestellte ergänzende Download-Materialien integriert. Die Hinzunahme weiterer Materialien, die durch Differenzierung in verschiedene Leistungsgruppen erforderlich wurde, ist genau dokumentiert.[103] Die Auswahl zeigt, dass das Grundprinzip des Lesetrainings inhaltlich nachvollzogen wurde und die Projektkoordinatorinnen in der Lage waren, passgenau Materialien auszuwählen und (insbesondere durch den Einbezug sonderpädagogischer Expertise) binnendifferenzierend zu überarbeiten. Eingesetzt wurden während der Phase der Realisierung des Lesetrainings in homogenen Gruppen – neben Aufgaben aus einem Sprachbuch in der DaZ/I-Gruppe – zudem Materialien zu Lesestrategien, die vor allem in der leseschwächeren Gruppe eine größere Bandbreite und Differenzierungsmöglichkeiten bieten sollten. Darüber hinaus wurden gezielt Materialien zur methodischen Unterstützung hinzugezogen.

Diese differenzierte Materialbasis wurde im weiteren Projektverlauf beibehalten. Damit verfügte die Grundschule 1 am Ende des Projektzeitraums über einen Materialpool, dessen Basis aus ausgewählten Materialien aus dem Lesestrategieband und von der Projektleitung im 3. Projektschuljahr zur Verfügung gestellten

103 Vgl. Grundschule 1, Unterrichtsdokumentationsbogen, 3. PSJ.

Zusatzmaterialien bestand. Auch diese Materialien wurden eigenständig binnendifferenziert. Erweitert wurde der Materialpool im 3. Projektschuljahr um Materialien aus anderen Lehrwerken, die an das Lesetraining angepasst wurden.

*Grundschule 2*

An der Grundschule 2 lag ein Ordner vor, der Arbeitsblätter enthielt, die zu Beginn des Projekts in Zusammenarbeit mit anderen Grundschulen erstellt wurden, da das Material aus dem Lesestrategieband als für die Grundschulen nicht geeignet erachtet wurde.[104] Die kooperativ mit benachbarten Grundschulen erarbeiteten Materialien bestanden vor allem aus Übungsblättern, die aus verschiedenen Deutschlehrwerken und Lesestrategietrainings zusammengestellt wurden, die jedoch in weiten Teilen nicht der Vorgehensweise des Lesetrainings entsprachen. Dadurch entstand ein inkonsistenter Materialpool, der durch Arbeitsblätter aus dem Lesestrategieband ergänzt wurde.

Die im Unterricht verwendeten Materialien setzten sich am Ende des Projektzeitraums aus Arbeitsblättern aus dem Lesestrategieband, von der Projektleitung zusätzlich eingebrachten Materialien sowie bei der 3. Lesestrategie aus Arbeitsblättern aus anderen Lehrwerken (unter anderem aus dem an der Schule verwendeten Deutschbuch *Pusteblume 4*) zusammen, welche die Lehrkräfte teilweise in Bezug auf Arbeitsaufträge angepasst hatten und als eigenständig erarbeitete Materialien auswiesen.[105] Diese selbstständig erarbeiteten bzw. recherchierten und angepassten Materialien lassen sich in unterschiedliche Formate unterteilen: Einige Arbeitsblätter, die in Zusammenarbeit mit anderen Grundschulen erstellt wurden, greifen auf Texte anderen Ursprungs zurück, die um Aufgabenstellungen aus dem Lesestrategieprogramm des Projekts ergänzt wurden. Bei weiteren Arbeitsblättern wurden zusätzlich recherchierte Materialien aus anderen Lehrwerken in Gänze übernommen, auch wenn diese nicht kompatibel mit dem eingesetzten Lesestrategieprogramm waren. In wiederum anderen Fällen liegt eine Passung zu dem Programm vor, die Arbeitsanweisungen weichen jedoch von denjenigen der Materialien des Programms ab. Da das Vorgehen im Rahmen eines Lesetrainings fest vorgegeben ist und eingeübt wird, sind jegliche

104 „L: Und die haben auch hier in der Schule einen Ordner erstellt mit den ganzen Materialien für Klasse Drei und Klasse Vier." (Grundschule 2, DL+ 2, t2) „I: Erarbeiten Sie da auch Materialien zusammen oder besprechen Vorgehensweisen? L: Mhm, mhm, das machen wir auch. Wir haben das ja eigentlich / die meisten Sachen haben wir ja entwickelt mit den anderen Schulen zusammen. Aber dann wird es ja auf den Unterricht nochmal wieder hier bei uns zugeschnitten, und wir sind ja in dieser Trainingsphase jetzt, sodass wir dann eben auch auf andere, auf andere Texte zurückgreifen und das dann im Kleinteam dann nochmal wieder besprechen." (Grundschule 2, PK 1, 2. PSJ); vgl. auch Grundschule 2, Projektverlaufsprotokoll, 3. PSJ.

105 Vgl. Grundschule 2, PK 1, 3. PSJ.

Abweichungen (unterstreichen oder markieren; Überschriften an den Rand oder unterhalb des Texts schreiben) kontraproduktiv und wirken sich desorientierend auf die Schüler:innen aus. Insgesamt ist festzuhalten, dass die eigenständige Recherche und Anpassung von Unterrichtsmaterialien nicht zielführend war und sich negativ auswirkte. Auffallend ist, dass dieser Materialpool aus dem 2. Projektschuljahr bis zum Ende des Projekts unverändert bestehen blieb und nicht modifiziert wurde.

*Grundschule 3*

An der Grundschule 3 wurde frühzeitig der Wunsch nach einem Materialpool geäußert, der eine Zusammenführung mit Materialien zu Lesestrategien aus dem verwendeten Schulbuch erlaubte.[106] Dies geschah vor dem Hintergrund, dass parallel zur Leseförderung weiterhin die schulinternen Vorgaben aus dem Lehrplan erfüllt werden mussten und die Lehrkräfte deshalb versuchten, an Inhalte des Deutschlehrbuchs anzuknüpfen.[107] Der Wunsch nach einer Zusammenführung von Arbeitsblättern berücksichtigte jedoch die verschiedenen (thematischen) Unterrichts- und damit auch Vermittlungskontexte nicht, sodass unterschiedliche Lesestrategien und damit verbunden unterschiedliche methodische Ansätze aufeinandertrafen. Die Möglichkeit der Erarbeitung eigener Materialien wurde von der Schule nicht wahrgenommen, zumal von den Lehrkräften dezidiert herausgestellt wurde, dass eine solche eigenständige Erarbeitung schwerfallen würde.[108] Stattdessen kamen vor allem Arbeitsblätter aus dem Lesestrategieband zum Einsatz, die jedoch nicht auf die Anforderungen der Grundschule abgestimmt waren.[109] Dies monierte die Grundschule nachvollziehbar, stellte den Band jedoch trotzdem mit ergänzenden Arbeitsblättern aus Arbeitsheften in einem Ordner zur Verfügung, der zudem um eine Materialbox zur Förderung der Leseflüssigkeit erweitert wurde.[110]

Im Unterricht wurden bei der Vermittlung der 1. und 2. Lesestrategie Materialien aus dem Lesestrategieband sowie von der Projektleitung eingebrachte Zusatzmaterialien eingesetzt. Auch wenn die Reihenfolge der verwendeten Materialien nicht stringent war, konnte mit diesen Materialien die 1. Lesestrategie adäquat eingeübt werden.[111] Die fehlende Reflexion der richtigen Reihenfolge im Einsatz der Materialien wirkte sich stärker negativ bei der Vermittlung und Einübung der 2. Lesestrategie aus, da Demonstrations- und Übungstexte verwechselt

106 Vgl. Grundschule 3, Schulbesuchsprotokoll, t0.
107 Vgl. Grundschule 3, Deutschcurriculum, t0.
108 Vgl. Grundschule 3, SL 1, 2. PSJ; Hospitationsbogen (Hospitation 1 bei PK 1 und PK 2), 2. PSJ.
109 Vgl. Grundschule 3, SL 1, 2. PSJ.
110 Vgl. Grundschule 3, DL+ 1, 2. PSJ; PK 3, 3. PSJ.
111 Vgl. Grundschule 3, Unterrichtsdokumentationsbogen, 3. PSJ.

wurden. Bei der Vermittlung der 3. Strategie wurde größtenteils auf Materialien aus dem Deutschbuch sowie anderen Lehrwerken zurückgegriffen,[112] was als problematisch einzuschätzen ist, da sich die Arbeitsaufträge von den vorgegebenen Arbeitsaufträgen des Lesetrainings unterschieden.[113] Es wurde zudem Material aus Lehrwerken hinzugezogen, die insbesondere auf Binnendifferenzierung abzielten, sich jedoch in ihrer spezifischen Ausrichtung als nicht kompatibel mit dem Lesestrategieprogramm erwiesen.[114]

Bis zu dem Bruch am Ende des 3. Projektschuljahres, nach dem das Lesestrategietraining nicht mehr konsequent bzw. abschließend nur in einer Fördergruppe durchgeführt wurde und auch der Einsatz von Materialien nicht mehr dokumentiert ist, stellte der Ablauf des Strategietrainings im 2. und 3. Projektschuljahr eine Wiederholung des Unterrichts aus dem 1. Projektschuljahr dar. Es fanden keine Überprüfung bzw. Modifikationen und – abgesehen von einigen Bemerkungen in der Unterrichtsdokumentation – keine Reflexion der eingesetzten Materialien statt.[115]

### Weiterführende Schulen

#### *Weiterführende Schule 1*

An der Weiterführenden Schule 1 erarbeiteten im 1. Projektschuljahr die zuständigen Projektkoordinatorinnen eigenständig Materialien sowie eine Klassenarbeit, die sie den Deutschlehrkräften in einem Ordner zur Verfügung stellten. Die Sichtung dieser Materialien durch die Projektleitung im Anschluss an den ersten Durchgang ergab eine nicht adäquate, für die Vermittlung und Übung von Lesestrategien ungeeignete Ausgestaltung der Materialien, da sich sowohl die Textgrundlagen als auch die Aufgabenstellungen nicht stringent an der

112 Vgl. Schmidtke, Inge (2015): Lesestrategien Sachtexte. Methoden und Tests zur Texterschließung, Hamburg: Persen; o. V. (2013): Flex und Flora 4 Lesen, Braunschweig: Westermann.

113 Vgl. Grundschule 3, Unterrichtsdokumentationsbögen, 2.–5. PSJ. Eine Projektkoordinatorin verwies auf die Schwierigkeit der fachlichen Beurteilung von Materialien: „Nachteil ist es vielleicht einfach, dass es halt manchmal schwer ist halt passendes Material zu finden, oder das dann eben so umzumünzen, dass es halt genau passt. Also, so da ist es halt / (..) also, so Sachen, wo man halt nicht selber draufkommt, wenn man dann eben bei der Fortbildung manchmal Material vorgestellt bekommt, oder dann einfach sieht und dann denkt man: Stimmt!“ (Grundschule 3, PK 2, 2. PSJ)

114 Vgl. Lurz, Dominique / Scherrer, Barbara (2014): Differenzierte Lesekonferenzen. Klasse 3/4. Texte und Arbeitsblätter in je zwei Differenzierungsstufen, Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr; Webersberger, Annette (2014): Üben und Differenzieren Lesestrategien 3. Schuljahr, München: Oldenbourg.

115 Vgl. Grundschule 3, Unterrichtsdokumentationsbögen, 1.–3. PSJ.

Zielsetzung der strategiebasierten Verbesserung des Textverständnisses orientierten.[116] Die Besonderheit der Auswahl der Unterrichtsmaterialien lag darin, dass von der 1.–5. Lesestrategie die gleichen Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen verwendet wurden. Ein solches Vorgehen widerspricht dem Verständnis des Lesetrainings, demzufolge die spezifischen Aspekte der jeweiligen Lesestrategie eine gezielte methodische Erarbeitung und darauf abgestimmte inhaltliche und auch typografische Gestaltungen der jeweiligen Arbeitsblätter erfordern. Die Lehrkräfte hatten nicht die Regel des Lesetrainings nachvollzogen, dass spezifische Aspekte der jeweiligen Lesestrategien einzeln durch den gezielten Einsatz verschiedener Arbeitsblätter mit spezifischen Aufgabenstellungen geübt werden müssen, was den Einsatz nur *eines* grundlegenden Textes für alle fünf Lesestrategien ausschließt.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die Projektkoordinatorinnen sehr bemüht waren, eine Unterrichtsreihe zu erstellen und diese regelgerecht durchzuführen. Auch die anfängliche Idee, einen sog. ‚Basistext' zur Erläuterung und Übung der Strategien zu erarbeiten, zeugt von großem Engagement, macht jedoch gleichzeitig deutlich, dass der Gesamtansatz und auch die einzelnen Strategien nicht hinreichend reflektiert und in Teilen auch falsch verstanden wurden. Die Materialauswahl wie auch die unterrichtsmethodische Umsetzung offenbaren deutlich ein schematisches Vorgehen, das zu wenig Passung mit den einzelnen Lesestrategien erkennen lässt. Auch die selbst konzipierte Klassenarbeit fokussierte Aufgaben, die sich nicht aus der Schrittigkeit der anvisierten Kompetenzerweiterung und den tatsächlichen Übungseinheiten herleiten ließen.[117] Im Rahmen einer halbtägigen schulinternen Fortbildungsveranstaltung, die auf Initiative der Projektkoordinatorinnen stattfand und zu der die Projektleitung hinzugebeten wurde, wurden im 3. Projektschuljahr Zusatzmaterialien vorgestellt und ihr Einsatz erörtert.[118] Dieses Lehr-/Lernmaterial, das zudem von einer sonderpädagogischen Lehrkraft in Teilen entlastet wurde, stand als programmgetreuer Materialpool ab dem 4. Projektschuljahr zur Verfügung.

*Weiterführende Schule 2*

Die Weiterführende Schule 2 wies im Rahmen der SWOT-Analyse das Fehlen umfangreicher und spezifischer Materialien als Schwäche aus.[119] Der Befund, dass die im Lesestrategieband enthaltenen Arbeitsblätter aufgrund fehlender Binnendifferenzierung nicht den Anforderungen ihrer Schülerklientel konkret entsprachen, nahmen die Projektkoordinatorinnen zum Anlass, selbstständig Material

116 Vgl. Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ.
117 Vgl. Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ; PK 1, 4. PSJ.
118 Vgl. Weiterführende Schule 1, Projektverlaufsprotokoll, 3. PSJ.
119 Vgl. Weiterführende Schule 2, SWOT-Analyse, 1. PSJ.

mit dem Ziel der Binnendifferenzierung zu überarbeiten, geeignetes Material zu recherchieren und beständig bei der Projektleitung weitere Materialien einzufordern.[120] Eine Projektkoordinatorin dieser weiterführenden Schule reichte im Anschluss an das 3. Projektschuljahr eine detaillierte Rückmeldung sowie auch konkrete Verbesserungsvorschläge zu den Unterrichtsmaterialien beim Leseschulteam ein.[121] Auch ihre Anmerkungen in den Unterrichtsdokumentationen gestalteten sich sehr differenziert und zielführend, indem gleichermaßen Vorzüge und Mängel in den Arbeitsblättern benannt und Verbesserungsvorschläge eingebracht wurden. Aufgrund der vorliegenden Expertise und der beständigen Rückversicherung bei der Projektleitung stand am Projektende ein zweckgemäßer Materialpool zur Verfügung. Mit der Einbindung des Lesestrategieprogramms in den regulären Unterricht im 3. Projektschuljahr wurden ausschließlich Materialien verwendet, die von der Projektleitung zur Verfügung gestellt wurden. Diese auf das Lesetraining abgestimmten Materialien wurden den Eintragungen in der Unterrichtsdokumentation sowie auch den Hospitationen zufolge sukzessive erweitert und inhaltlich sowie methodisch korrekt eingesetzt.[122]

### Zuordnung von Fallgruppen

Auf Grundlage der Auswertungen insbesondere von Unterrichtsdokumentationen und Hospitationsbögen konnten mit Blick auf die Dimension ‚Unterricht' Kategorien ausgewertet werden, die sich im Sinne von Vorannahmen als maßgebliche Gelingensfaktoren für eine programmgetreue Realisierung eines Lesestrategietrainings erweisen. Es hat sich gezeigt, dass dabei ‚mutual adaptation' gleichermaßen Wiedergabetreue wie Institutionalisierung betrifft: Erst durch die Anpassung des Lesetrainings ist eine Institutionalisierung möglich, da sie gleichsam die systemischen Bedingungen der Institution aufgreift. Die Kategorien der Dimension ‚Unterricht' beziehen sich als Ausdruck der leitenden Qualitätskriterien für eine gelingende Implementation auf Aspekte einer ‚[f]unktionalen Umsetzung der Programmbausteine im Projektverlauf' (K1) – vorrangig des Pfeilers ‚Textverständnis' – eine ‚[k]ompetenzorientierte Ausrichtung' der Durchführung des Lesetrainings (K2), die Auswahl programmadäquater ‚Unterrichtsmethoden' (K3) sowie die Erstellung und Verwendung ‚[a]däquate[r] […] Unterrichtsmaterialien' (K4). Während der Kategorie ‚Kompetenzorientierte Ausrichtung der unterrichtlichen Durchführung' (K2) bereits Adaptionsprozesse inhärent ist, weisen die anderen drei Kategorien insbesondere Bezüge zur Wiedergabetreue auf.

120 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ; Hospitationsbogen (Hospitation 1 bei PK 1), 3. PSJ.

121 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (NWT 10), 5. PSJ.

122 Vgl. exemplarisch Weiterführende Schule 2, Unterrichtsdokumentationsbögen, 4. und 5. PSJ; Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei PK 2), 5. PSJ.

Die Gelingensbedingungen der Dimension ‚Unterricht', die in den einzelnen Haupt- und Subkategorien formuliert und untersucht wurden, liegen bei den fünf Schulen in unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Ausgestaltung vor. In Gänze erfüllt und implementiert werden sie nur von zwei Schulen, sodass diese als Good-Practice-Schulen gelten können. Dies sind die Weiterführende Schule 2 und die Grundschule 1. *Diese beiden Schulen werden der Fallgruppe 1 zugeordnet.*

Die Haltungen und Vorgehensweisen, die eine solche Qualifizierung erlauben, zeigen in zentralen Aspekten eine erstaunliche Übereinstimmung: Leitend ist in beiden Schulen (a) eine programmgetreue Umsetzung und damit verbunden eine strikte Ausrichtung auf den Lernerfolg ihrer Schüler:innen, die auch zu Modifizierungen führte, (b) die Bereitschaft zur beständigen Reflexion und Anpassung von (organisationalen) Settings im Sinne von ‚mutual adaptation' sowie (c) Expertise in den Bereichen Diagnostik, Lehr-/Lernmaterialien und Unterrichtsmethoden.

Ausdifferenziert stellt sich der Befund wie folgt dar:

Zu a)

- Der fachgerechte Ablauf des Lesetrainings wurde an beiden Schulen durch die Berücksichtigung der vorgesehenen Phasierung sowie eine beständige Reflexion des Leistungszuwachses der Schüler:innen als Ausdruck von Kompetenzorientierung gewährleistet. Indem den Vorannahmen des Lesetrainings entsprechend ein angemessener Wechsel von Vermittlungs- und Übungseinheiten sowie metareflexiven Phasen stattfand, ein Verständnis des Lesetrainings als Methodentraining vorhanden war und die Lesestrategien in der vorgesehenen Anzahl ohne zeitliche Unausgewogenheiten vermittelt wurden, wurde das Lesetraining programmgetreu umgesetzt und zu t2 implementiert.
- Die Lernfortschritte der Schüler:innen standen bei beiden Schulen im Fokus und dienten als Indikatoren dafür, dass die unterrichtliche Durchführung und organisationale Verankerung zu den erwünschten Wirkungen des Leistungszuwachses führten. Die systematischen Dokumentationen des Leistungsstands bzw. der Leistungsentwicklung führten in der weiteren Umsetzung zu Modifikationen bezüglich der Materialwahl und in Teilen auch des methodischen Zugriffs.
- An beiden Schulen verfügten die Schüler:innen über ein im Vergleich hohes metakognitives Lesestrategiewissen und konnten Lesestrategien anwenden.[123]

123 Vgl. Grundschule 1, Hospitationsbögen (Hospitation 1 bei PK 1 und PK 2 sowie Hospitation 2 bei DL+ 2), 3. und 5. PSJ; Weiterführende Schule 2, Hospitationsbögen (Hospitation 1 bei PK 1 sowie Hospitation 2 bei DL+ 2), 3. und 5. PSJ.

Zu b)

- Im Sinne von ‚mutual adaptation' fand an beiden Schulen eine Reflexion der eigenen Umsetzung statt, die sich in den ersten Projektschuljahren als Ausweis einer Verselbstständigung in beständigen Anpassungen und Modifikationen bezüglich der organisationalen Einbindung des Lesetrainings äußerte, bis eine für die Schule optimale Lösung gefunden wurde. Die organisationalen Settings gingen jeweils auch mit inhaltlichen Modifizierungen einher.

Zu c)

- Im Sinne eines ‚regular feedback' und formativen Assessments wurden an beiden Schulen informelle Testverfahren im Kontext von Sprach- und Leseförderung eingesetzt, die um regelmäßige Austauschformate über Beobachtungen im Unterrichtsalltag ergänzt wurden. Zudem wurden mit dem Ziel der Überprüfung der Wirksamkeit des Lesetrainings Wochenpläne, Klassenarbeiten und Lernstandserhebungen ausgewertet. Selbsterstellte Übungen zur Kontrolle der Lesestrategieanwendung sollten zu einer bedarfsorientierten Förderung führen. Auch wenn standardisierte Tests nicht eigenständig durchgeführt wurden, fand an der Grundschule 1 durch die Beteiligung einer Sonderpädagogin als Projektkoordinatorin eine dokumentierte, gezielte und differenzierte Beobachtung der Schüler:innen und ihres Lernerfolgs statt. An der Weiterführenden Schule 2 verfügte ebenfalls eine Projektkoordinatorin über diagnostische Praxis und zeigte großes Interesse an der Entwicklung und Erprobung eigener passgenauer Untersuchungsinstrumente bzw. -verfahren.
- An beiden Schulen wurden Methoden angewendet, die zielführend auf die Erfordernisse des Lesetrainings abgestimmt waren. Kooperative Methoden, die eine Erweiterung der vorgegebenen Methodenrepertoires darstellten, folgten den Vorannahmen des Programms und unterstützten dessen zentrale Anlage (insbesondere auch im metakognitiven Bereich).
- An beiden Schulen lag ein Fundus an Materialien vor, die eine Passgenauigkeit zum Lesestrategietraining aufwiesen und beständig reflektiert und weiterentwickelt wurden. Auf der gesicherten Basis von Materialien, die vom Leseschulteam zur Verfügung gestellt worden waren, wurden im Verlauf der Projektschuljahre sukzessive und inhaltlich wie methodisch korrekt zielführende Erweiterungen durch Hinzuziehung von Materialien aus anderen Lehrwerken vorgenommen. Diese zusätzlich eingebrachten Übungsblätter aus anderen Quellen wurden überarbeitet, um Inkonsistenzen und fehlende Passungen mit dem vorliegenden Materialpool zu verhindern. An der Grundschule 1 wurden die Materialien von der sonderpädagogischen Projektkoordinatorin eigenständig differenziert. Die Projektkoordinatorin verständigte sich mit der Projektleitung kontinuierlich bezüglich der Arbeitsblätter und

zeigte eine hohe Expertise bei der Erstellung von Lehr-/Lernmaterialien bzw. bei der Aufgabenerstellung.

Indem an diesen beiden Schulen die adäquate Umsetzung der Bausteine der *LeseSchule*, eine kompetenzorientierte Ausrichtung der Durchführung des Lesetrainings, der Einsatz programmadäquater Unterrichtsmethoden sowie die Erstellung und die Verwendung adäquater Lehr-/Lernmaterialien programmgetreu realisiert (vgl. K1–K4), aber inhaltlich wie auch organisational beständig modifiziert wurde mit dem Ziel der optimierten Anpassung an die Erfordernisse der eigenen Schule und der Schülerschaft, konnte eine Institutionalisierung und damit eine nachhaltige Verankerung der Bausteine stattfinden.

An den drei anderen Schulen – Weiterführende Schule 1 sowie Grundschule 2 und 3 – zeigt sich in teils unterschiedlichen Ausgestaltungen und Abstufungen, dass die leitenden Qualitätskriterien für eine gelingende Implementation nicht immer erfüllt wurden. *Diese drei Schulen werden der Fallgruppe 2 zugeordnet.*

Die Unterschiede im Vergleich mit den Schulen der Fallgruppe 1 lassen sich wiederum an den drei folgenden Bereiche festmachen: (a) der programmgetreuen Durchführung des Lesetrainings unter konsequenter Ausrichtung auf den Lernerfolg der Schüler:innen, (b) der Bereitschaft zu einer beständigen Überprüfung des inhaltlichen und methodischen Vorgehens sowie die Möglichkeit der Einflussnahme auf eine flexible Nachsteuerung und (c) der Expertise in den Bereichen Lernmaterialien, Diagnostik, Unterrichtsmethoden.

Dieser Befund lässt sich weiter ausdifferenzieren:

Zu a)

- Der fachgerechte Ablauf des Lesetrainings war nur an der Weiterführenden Schule 1 gegeben. An den Grundschulen 2 und 3 wurden die Lesestrategien nicht in der vorgesehenen Anzahl vollständig vermittelt, und es wurde der einzelnen Strategie nicht die angemessene Zeit der Vermittlung und Übung eingeräumt.
- Der Ablauf des Lesestrategieprogramms war an keiner der drei Schulen kompetenzorientiert ausgerichtet, das heißt, es fand aus unterschiedlichen Gründen keine Orientierung am Leistungszuwachs der Schüler:innen statt. An der Weiterführenden Schule 1 wurde ein Verstehen grundsätzlich erwartet und gleichsam vorausgesetzt, sodass das Lesestrategietraining regelgerecht absolviert wurde, die festgelegten zeitlichen und inhaltlichen Vorgaben jedoch keine Modifikationen erfuhren. In den Hospitationen zeigte sich, dass eine solch inputorientierte und unflexible Vorgehensweise vor allem die leistungsstarken Schüler:innen erreichte. Durch eine fehlende Reflexion des Leistungsfortschritts und eine nicht vorhandene Bereitschaft zur Nachsteuerung verfehlte der ansonsten fachgerechte Ablauf des Lesestrategieprogramms bei einem nicht unerheblichen Teil der Schülerschaft seine Wirkung. In den

beiden Grundschulen wiederum orientierten sich die Lehrkräfte an der Motivation der Schüler:innen, nicht an deren Leistungszuwachs.
- In den abschließenden Hospitationen war nicht erkennbar, dass die Schüler:innen über ein hohes metakognitives Lesestrategiewissen und über Sicherheit in der Anwendung der Lesestrategien verfügten.

Zu b)

- Der organisatorische Rahmen wurde an zwei Schulen, Grundschule 3 und Weiterführende Schule 1, nach einer ersten Orientierungsphase festgelegt und blieb – ungeachtet in Teilen deutlich werdender Defizite – ohne weitere Anpassungen über die Projektlaufzeit bestehen. Auch an einer vorab festgelegten inhaltlichen Ausgestaltung einer Unterrichtssequenz wurde trotz erkennbarer Mängel strikt festgehalten, Modifikationen fanden nicht statt.
- An der Grundschule 3 waren organisationale Schwierigkeiten verantwortlich für Veränderungen, die entsprechend nicht inhaltlich zielgerichtet verliefen und in ihrem Ergebnis nicht überprüft und ggf. modifiziert wurden.

Zu c)

- Zentrale Methoden (wie das einführende ‚Laute Denken') wurden an den Grundschule 2 und 3 nicht konsequent eingesetzt. Weitere Methoden wurden nicht hinzugenommen. Die Weiterführende Schule 1 setzte die Methode des ‚Lauten Denkens' um, das Training wurde jedoch methodisch eindimensional durchgeführt.
- Die Materialauswahl wie auch die unterrichtsmethodische Umsetzung waren an den Grundschulen 2 und 3 sowie an der Weiterführenden Schule 1 aus unterschiedlichen Gründen nicht zielführend: Die problematische, weil nicht programmgetreue Ausrichtung der selbst erarbeiteten Arbeitsblätter wurde an der Weiterführenden Schule 1 selbstkritisch reflektiert; nachfolgend wurde auf Lernmaterialien des Leseschulteams zurückgegriffen. Hierbei zeigte sich ein deutlich schematisches Vorgehen, eine Art ‚Abarbeiten', das durch eine methodische Invarianz und auch mitunter eine fehlende Passung mit den einzelnen Lesestrategien gekennzeichnet war. Eine damit ursächlich verbundene fehlende inhaltliche Durchdringung des Programms und damit eine nicht hinreichende Expertise zeigt sich auch bei den Grundschulen 2 und 3. Deren eigenständige Recherche und Anpassung von Lernmaterialien wirkte sich ohne die dafür notwendige fachliche Expertise kontraproduktiv aus; der inkonsistente Materialpool aus dem 2. Projektschuljahr blieb bei der Grundschule 2 bis zum Ende des Projekts unreflektiert unverändert bestehen.
- Grundsätzliche Ansätze und eigenständige Überlegungen zu Diagnostik waren in allen drei Schulen nicht erkennbar.

## 2. Dimension Kontext

Neben dem Fokus auf die unterrichtliche Umsetzung als zentrale Perspektive auf den Implementationsprozess und Basis für die Fallgruppenbildung wurden zudem spezifische Kontextbedingungen mit dem Ziel erhoben, die Rahmenbedingungen des Innovationstransfers an den Einzelschulen zu evaluieren. Dabei werden im Folgenden dem kontrastiven Fallvergleich entsprechend die Auswertungsergebnisse rückblickend in Bezug zu den nun identifizierten Schulen der beiden Fallgruppen gesetzt. Bei den Kontextbedingungen handelt es sich demnach nicht um Gelingensfaktoren per se, sondern auch um den schulspezifischen Bezugsrahmen im Konnex der Innovation.

### 2.1 Adäquater Umgang mit schulischen Rahmenbedingungen

Um einen ‚[a]däquate[n] Umgang mit schulischen Rahmenbedingungen' (K5) zu erfassen, wird danach gefragt, wie sich die Ressourcenlage an der jeweiligen Schule darstellt und wie die Schulen mit der Lage (produktiv) umgehen.

Zunächst wurden im Sinne einer Ist-Analyse anhand von Schulbesuchsprotokollen, Interviews und SWOT-Analysen die Schulprofile und funktionalen Ressourcenlagen der beteiligten Schulen erhoben. Ziel war es, die schulischen Ausgangs- und Rahmenbedingungen für den Implementationsprozess zu ermitteln. Als Orientierung diente die Definition der Kategorie ‚Schulspezifische Voraussetzungen (Schülerschaft, Lehrerschaft, Gebäude) und reflektierte Umgangsweise im Kontext von Status (t0) und Entwicklung (bis t2)'.

Tabelle 8: Übersicht über die Schulprofile

| | *Fallgruppe 1* | | *Fallgruppe 2* | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Schulform* | **Grundschule 1** | **Weiterführende Schule 2** | **Grundschule 2** | **Grundschule 3** | **Weiterführende Schule 1** |
| | Städtische katholische Grundschule (dreizügig) | Sekundarschule (Schule im Aufbau: räumliche und personelle Auslegung auf Vierzügigkeit mit 100–120 Schüler:innen pro Jahrgang) | Städtische evangelische Grundschule (dreizügig) | Städtische katholische Grundschule (erst drei-, dann zweizügig) | Städtisches Gymnasium (dreizügige Stadtteilschule) |
| *Standort* | mittelstädt. Raum | mittelstädt. Raum | struktur-schwacher Stadtteil | mittelstädt. Raum | struktur-schwacher Stadtteil |

| | *Fallgruppe 1* | | *Fallgruppe 2* | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Schülerschaft* | 265 Schüler:innen | 104 Schüler:innen | 200 Schüler:innen | 219 Schülerinnen | 700 Schüler:innen |
| | steigende Schülerzahlen im Projektverlauf | steigende Schülerzahlen im Projektverlauf | steigende Schülerzahlen im Projektverlauf | leicht sinkende Schülerzahlen im Projektverlauf | keine Angabe |
| | Standorttyp (1. PSJ): 3[124] | Standorttyp (1. PSJ): 4 | Standorttyp (1. PSJ): 3 | Standorttyp (1. PSJ): 4 | Standorttyp (1. PSJ): 4 |
| *Lehrerschaft* | 15 Lehrkräfte, davon 14 Deutschlehrkräfte (t0) | 11 Lehrkräfte, davon 4 Deutschlehrkräfte (t0) | 16 Lehrkräfte, davon 10 Deutschlehrkräfte (t0) | 15 Lehrkräfte, davon 14 Deutschlehrkräfte (t0) | 65 Lehrkräfte, davon 11 Deutschlehrkräfte (t0); später 18–20 Deutschlehrkräfte |
| *Gebäude* | ausreichende Anzahl an Klassenräumen<br><br>kleine, gut gepflegte und häufig frequentierte Schulbibliothek | angespannte Raumsituation<br><br>Schulbibliothek mit Leseraum | Raummangel<br><br>kaum frequentierte Schulbibliothek | ausreichende Anzahl an Klassenräumen (Zwei- anstatt Dreizügigkeit)<br><br>keine Schulbibliothek zu t0, sukzessiver Aufbau im Projektzeit-raum | ausreichende Anzahl an Klassenräumen<br><br>Schulbibliothek, gut ausgestattete Mediathek, z. T. Leseecken in Klasse 5 |

In Bezug auf die jeweilige *Schülerschaft* lässt sich feststellen, dass sich alle Schulen, wenn auch gemäß ihren Zuordnungen zu Standorttypen nur leicht abweichend, durch Heterogenität auszeichneten. Die Schulen der Fallgruppe 1 hoben, wie die Grundschule 1, dies aber entweder nicht explizit hervor oder fassten, wie die Weiterführende Schule 2, im Selbstverständnis als inklusive Ganztagsschule diesen Status als selbstverständlich und den Umgang damit als zentrale Aufgabe

124 Die Angabe der Standorttypen im Erhebungszeitraum wurde von *QUA-LiS NRW* zur Verfügung gestellt. Für weitere Informationen vgl. https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/vera3/allgemeine-informationen/standorttypenkonzept/index.html [letzter Aufruf: 11.01.2025]. Aktuell wird auf das Konzept der Sozialindexstufen zurückgegriffen (vgl. https://www.schulministerium.nrw/sozialindex [letzter Aufruf: 11.01.2025]).

auf.[125] Beide reagierten im Kontext der unterrichtlichen Umsetzung des Lesetrainings auch systematisch auf ebendiese Gegebenheiten.[126]

Im Gegenzug betonte auf Seiten der Schulen der Fallgruppe 2 nicht nur die Weiterführende Schule 1, sondern auch die Grundschule 2 die Leistungsheterogenität ihrer Schülerschaft vor dem Hintergrund der breitgefächerten sozioökonomischen und sozio-kulturellen Kontexte in ihrem Stadtteil.[127] So hob die Weiterführende Schule 1 den „deutliche[n] Anteil von SuS mit DaZ"[128] und/oder „Realschulempfehlung"[129] sowie die Einrichtung einer ‚Inklusionsklasse' im 1. Projektschuljahr hervor[130] und verwies bereits zu Programmbeginn auf Förderstrukturen für Schüler:innen mit höherem Förderbedarf im deutschen Spracherwerb.[131] Ebenso gab die Grundschule 3 im ländlichen Raum an, dass 50 % ihrer Schülerschaft eine Zuwanderungsgeschichte aufwies.[132] Ein planvolles, differenziertes Handeln im Kontext der unterrichtlichen Umsetzung als Reaktion darauf ließ sich jedoch nicht feststellen.[133]

Mit Blick auf *Lehrerschaft* als zweiten Faktor schulischer Ausgangs- und Rahmenbedingungen ließen sich im Fallvergleich der Schulen punktuell Unterschiede feststellen. Vier von fünf Schulen verfügten zu t0 über hinreichende Ressourcen. Nur die Weiterführende Schule 2, deren Kollegium sich im Aufbau befand, hatte zu Beginn lediglich vier Deutschlehrkräfte zur Verfügung und erfuhr im Programmverlauf sukzessive einen Aufwuchs des Fachkollegiums, dem sie im Kontext der Programmimplementation mit einem strukturierten Wissenstransfer begegnete.[134]

In Bezug auf die *räumlichen* Ausgangsbedingungen ließ sich kein Unterschied zwischen den beiden Fallgruppen ausmachen. Sowohl auf Seiten der Fallgruppe 1 als auch auf Seiten der Schulen der Fallgruppe 2 ließen sich gleichermaßen angespannte sowie entspannte Raumsituationen festzustellen.

---

125 Vgl. Weiterführende Schule 2, Schulprogramm, t2. Zudem folgt die Weiterführende Schule 2 als Individualisierungskonzept dem von „Annemarie von der Groeben entwickelte[n] Stufenmodell" und legt einen Entwicklungsfokus auf Diagnostik: „Grundlage für einen pädagogisch professionellen Umgang mit Heterogenität ist die pädagogische Diagnostik, die ein grundlegendes Element der Gestaltung aller Lehr- und Lernprozesse sein wird" (Weiterführende Schule 2, Schulprogramm, t2).

126 Vgl. im Rahmen der Fallanalysen Kap. IV.1.1 sowie Kap. IV.2.1.

127 Vgl. Grundschule 2, PK 2, 2. PSJ; SWOT-Analyse, 1. PSJ.

128 Weiterführende Schule 1, Schulprogramm, t2.

129 Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ.

130 Vgl. Weiterführende Schule 1, Schulprogramm, t2.

131 Vgl. Weiterführende Schule 1, Schulbesuchsprotokoll, t0; Leseförderkonzept, t0; PK 2, 2. PSJ.

132 Vgl. Grundschule 3, SL 1, 2. PSJ. Auch weitere Lehrpersonen verwiesen auf eine überdurchschnittlich hohe Anzahl an Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte (vgl. DL+ 2, 4. PSJ; PK 1, 4. PSJ).

133 Vgl. Grundschule 3, Unterrichtsdokumentationsbögen, 2.–5. PSJ.

134 Vgl. Kap. III.3.6.

**Analyseergebnisse**

Ein *adäquater Umgang mit schulischen Rahmenbedingungen* in Bezug auf alle drei Dimensionen (Schülerschaft, Lehrerschaft, Gebäude) bestand an zwei von fünf Schulen.

- Beide Fallgruppen wiesen leistungsheterogene Schülerschaften auf (vgl. Standorttypen 3 und 4), über die ein Bedarf an Leseförder*maß*nahmen begründet wurde. Der Unterschied bestand in der Reaktion auf die Heterogenität:
  - Die Schulen der Fallgruppe 1 zeichneten sich im Umgang mit einer leistungsheterogenen Schülerschaft durch ein Vorgehen im Sinne einer Handlungsmaxime aus.
  - Die Schulen der Fallgruppe 2 verstanden die Heterogenität als herausfordernde und auch hemmende Ausgangsbedingung.
- Vier von fünf Schulen waren zu t0 personell hinlänglich ausgestattet. Die Weiterführende Schule 2 (Fallgruppe 1) wies als Schule im Aufbau zu t0 jedoch eine dünne Personaldecke auf und war im Rahmen von t1 stetig mit Personalaufbau befasst.
- Unabhängig vom Fallgruppenstatus bestanden ähnliche Voraussetzungen in Bezug auf die gegebenen Raumsituationen an den Schulen.

**Conclusiones**

→ Die Schülerschaft der jeweiligen Schulen hat als Kontextbedingung Einfluss auf die Wahrnehmung der Lehrkräfte in Bezug auf die spezifischen Rahmenbedingungen der Implementation und ihr (Nicht-)Handeln.

→ Personell herausfordernde Ausgangssituationen müssen eine gelingende Programmrealisierung nicht beeinträchtigen.

→ Die räumlichen Ausgangsbedingungen haben keine Auswirkungen auf den Implementationserfolg.

→ Ein *reflektierter und damit adäquater Umgang mit schulischen Rahmenbedingungen* unterstützt den Implementationserfolg.

## 2.2 Systemstabilität

Vor dem Hintergrund des induktiv-deduktiven Forschungsdesigns erwies sich im Laufe des Auswertungsprozesses auch die Frage nach der ‚Systemstabilität' (K6) der beteiligten Schulen als relevant für den Implementationsprozess. ‚Systemstabilität' wurde als induktiv entwickelte Kategorie definiert im Sinne einer grundsätzlichen ‚Beständigkeit der institutionellen Rahmenbedingungen (z. B. Schule im Aufbau vs. langjähriger Bestand)' sowie der ‚Schulstandorte'. Im Rahmen des Auswertungsprozesses galt es unter anderem anhand von Schulbesuchsprotokollen und SWOT-Analysen zu untersuchen, ob und wenn ja, welchen Einfluss ein stabiles System vs. ein Entwicklungsmodus auf die Durchführung der Innovation hat. Zu t0 befanden sich drei Schulen in der Entwicklung, zwei ließen sich als systemstabil einstufen.

Bei den Schulen der Fallgruppe 2 war eine Bandbreite hinsichtlich der Beständigkeit des Schulsystems festzustellen: Während die Grundschule 2 sich

als systemstabil einstufen ließ, wies die Grundschule 3 einen strukturellen Umbau aufgrund sinkender Schülerzahlen bei gleichbleibender Personaldecke und des Wechsels von der regulären Drei- zur Zweizügigkeit auf.[135] Dieser problematische Umstand eröffnete gleichwohl neben räumlichen Möglichkeiten auch eine komfortable personelle Ausgangssituation. Auch die Weiterführende Schule 1 unterlag Veränderungsprozessen. Sie hatte bereits drei Jahre vor Programmstart begonnen, ihr schulisches System von G8 zu G9 zu restrukturieren und damit zeitlich zu erweitern.[136] Dieser Umstrukturierungsprozess, dem durchaus der Vorteil zeitlicher Flexibilität inhärent ist, wurde seitens der Schulleitung als problematisch wahrgenommen. So empfand der stellvertretende Schulleiter die systemische Modifikation von G8 auf G9 gleichzeitig als Belastung und Implementationshürde für das Programm und stufte die *LeseSchule* im Vergleich zu dem gesamtschulischen Systemwechsel als nachrangig ein.[137]

**Analyseergebnisse**

*Systemstabilität* bestand an zwei von fünf Schulen.

- Als systemstabil erwiesen sich die Grundschule 1 (Fallgruppe 1) und die Grundschule 2 (Fallgruppe 2).
- In beiden Fallgruppen hatten Schulen mit systemischen Umstrukturierungen zu tun.
  - Die Weiterführende Schule 2 (Fallgruppe 1) musste sich der Herausforderung einer Neugründung stellen. Sie begegnete dem Umgang mit strukturellen Neuerungen mit einer problemlösenden Haltung, indem sie fehlende Systemstabilität als Chance für die frühzeitige Implementation des Programms verstand (Aufbaumodus).
  - Hingegen begegneten die Grundschule 3 und die Weiterführende Schule 1 (Fallgruppe 2) strukturellen Neuerungen kritisch, indem sie systemische Modifikationsprozesse als Hürde für die Programmrealisierung verstanden und/oder nicht systematisch nutzten (Aufgabenvielfalt). Beide Schulen vollzogen jedoch Entwicklungsprozesse, die sowohl Chancen als auch strukturelle Räume eröffneten und die damit im Implementationsprozess auch eine entlastende Funktion einnehmen konnten.

**Conclusiones**

→ Fehlende *Systemstabilität* steht dem Implementationserfolg nicht entgegen.

→ Entscheidend für den Implementationserfolg ist die Haltung gegenüber der Systeminstabilität bzw. der Umgang damit.

135 Vgl. Grundschule 3, Schulbesuchsprotokoll, t0.

136 Vgl. Weiterführende Schule 1, Schulbesuchsprotokoll, t0.

137 „Also, innerhalb der drei jetzt genannten Projekte rangiert es [das Programm *LeseSchule*] eher unterhalb. Weil diese / also, der Ausbau der Ganztagsschule, der begleitet uns immer noch, das wächst hoch, die Umsetzung in G9 verlangt immer wieder eine Auseinandersetzung mit Stundentafel und innerer Struktur der Schule, insofern rangieren die einfach noch eine Stufe höher." (Weiterführende Schule 1, SL 1, 2. PSJ)

## 2.3 Vorerfahrungen

Zum Zeitpunkt t0 wurden die ‚Vorerfahrungen' (K7) an den Schulen mit Projekt- und Implementationsarbeit sowie mit Bausteinen der Leseförderung unter anderem im Rekurs auf Interviews, SWOT-Analysen oder Schulbesuchsprotokolle erhoben.

### 2.3.1 Projektarbeit und Implementationsprozesse

Zur Analyse der bestehenden Praxis von Projektarbeit und Implementationsprozessen wurden als Erhebungstools vorrangig Interviews und Schulbesuchsprotokolle eingesetzt. Die erste Subkategorie, ‚Vorerfahrungen mit Projektarbeit' (K7.1), wird dabei definiert als zu ‚t0 bereits im Rahmen eines begrenzten Zeitraums durchgeführte, nicht zwangsläufig an das Fach Deutsch gebundene Maßnahmen, Projekte und Programme'. Davon abgegrenzt wurden als ‚Implementationsprozesse […]' (K 7.2) überdies zu ‚t0 bereits durchgeführte, entweder extern an die Schule herangetragene oder innerhalb der Schule geplante Implementationsprozesse (curricularer) Innovationen' als zweite Subkategorie erhoben.

Erstens zeigt sich, dass zu t0 – unabhängig vom zu verzeichnenden Fallgruppen-Status – an allen beteiligten Schulen laut den Angaben der jeweiligen Projektkoordinatorinnen Vorerfahrungen mit Projektarbeit vorlagen, die jedoch nicht systematisch und langfristig ausgelegt waren. Im Grundschulbereich zählten bspw. fachspezifische Projekte wie *Mathepiraten*, pädagogische Kampagnen wie *Gewaltfrei Lernen* oder kulturelle Initiativen wie *Kulturstrolche* dazu.[138] Auch an der weiterführenden Schule im Aufbau waren aufgrund der Personalstruktur individuelle Vorerfahrungen mit Projektarbeit bei den Lehrkräften aus der vorherigen Schulpraxis vorhanden. An der Weiterführenden Schule 1 wurde ebenso eine Vielzahl von Projekten durchgeführt, die z. T. auch von wissenschaftlicher Begleitforschung flankiert wurden.[139] Die Teilnahme an ebensolchen Projekten fungierte aus Sicht der Projektkoordinatorinnen als „Chance" für „Neues",[140] aber auch als Motivation, unter der Prämisse von „Ganzheitlichkeit" neben einem sprachdidaktischen Fokus auch ein Lesetraining, wie bei der *LeseSchule*, durchzuführen und zu implementieren.[141] Jedoch schätzten einige Lehrkräfte die Vielzahl

138 Vgl. Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ; DL- 1, 2. PSJ; Grundschule 2, SL, 2. PSJ; Grundschule 3, Schulfragebogen Ausgangslage, t0; Jahresplan der Klassen 3a und 3b, 2. PSJ; der Klassen 4a und b, 3. PSJ und exemplarisch DL+ 2, 4. PSJ.

139 Dazu gehörten Programme zur Rechtschreibförderung und zur Mehrsprachigkeit. Vgl. Weiterführende Schule 1, Schulbesuchsprotokoll, t0; Leseförderkonzept, t0.

140 Weiterführende Schule 1, SWOT-Analyse II, 1. PSJ.

141 Weiterführende Schule 1, SWOT-Analyse I, 1. PSJ.

der Projekte an der Schule durchaus kritisch ein[142] und empfanden die Pluralität und fehlende Verankerung von Konzepten als problematisch.[143] Auch im Kollegium der Grundschule 1 regten sich Stimmen, welche die von der Schulleitung gewünschte Vielzahl der Projekte kritisierten, die teilweise losgelöst vom Unterrichtszusammenhang durchgeführt wurden.[144] Folglich standen die Akteur:innen unabhängig von der Fallgruppendifferenz vergangener Projektarbeit durchaus kritisch gegenüber.

Zweitens zeigt sich im Kontext der Implementationsarbeit an den beteiligten Schulen, dass bis auf die Grundschule 1 der Fallgruppe 1 alle Schulen zu t0 dezidierte Vorerfahrungen mit Implementationsvorhaben aufwiesen. Exemplarisch dafür waren pädagogische Konzepte wie *Zeugnisse ohne Ziffernoten*,[145] fachspezifische Programme im Bereich Mathematik[146] oder gesamtschulische Restrukturierungen wie die Erweiterung von G8 auf G9.[147] Die Grundschule 1 gab hingegen an, dass grundsätzlich bei den zu t0 durchgeführten schulinternen Maßnahmen eine langfristige Implementation angestrebt worden sei, sich aber die Finanzierung und die Verbindlichkeit als Hürden erwiesen hätten.[148] Die Schulleiterin betonte, wie auch eine weitere Deutschlehrkraft, die Notwendigkeit der Relevanz unterrichtspraktischer Bezüge für einen gelungenen Implementationsprozess.[149] Auch eine Projektkoordinatorin der Grundschule 3 verwies auf finanzielle und inhaltliche Hinderungsgründe für die systemische Integration einer Innovation.[150] Im Kontext der Frage nach langfristigen Implementierungsprozessen an der Grundschule 2 gab eine Projektkoordinatorin zudem zu bedenken, dass bei den bis zum Projektbeginn umgesetzten Programmen vorrangig nicht das Ziel einer langfristigen Etablierung verfolgt worden sei.[151] Davon berichtete auch die

142 So wurde im Rahmen von Interviews angemerkt, die Schule habe sich damit „etwas übernommen" (Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ).

143 Vgl. Weiterführende Schule 1, PK 1, 2. PSJ.

144 Vgl. Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ.

145 Vgl. Grundschule 2, SL, 2. PSJ.

146 Vgl. zu *Zahlenriesen* Grundschule 3, SL 1, 2. PSJ.

147 Vgl. Weiterführende Schule 1, Schulbesuchsprotokoll, t0.

148 Vgl. Grundschule 1, SL, 2. PSJ.

149 Vgl. Grundschule 1, SL, 2. PSJ; DL+ 1, 2. PSJ.

150 „Und ja, da war man eben so, dass / oder haben wir uns dazu entschlossen, dass es einfach dafür auch zu teuer ist das Projekt. Das sind enorme Kosten, die die Klassen zahlen müssen, und ja, wir Lehrer waren halt unzufrieden, dass wir die anderen Themen eben gar nicht geschafft haben beziehungsweise nur unter Druck irgendwie da reingequetscht haben. Und dann haben wir gesagt: ‚Das, was jetzt in diesem Projekt gemacht wird, ist zwar gut, es ist auch gutes Material, aber es gibt auch / wir haben auch anderes Material, was auch gut ist, und dafür brauchen wir eben kein Geld bezahlen!'" (Grundschule 3, PK 2, 2. PSJ) „Und eben ja inhaltliche Gründe und eben diese, diese Kosten, diese enormen Kosten. Ich glaube, pro Klasse musste man pro Schuljahr 400 Euro dafür zahlen, und das ist natürlich schon sehr viel." (Grundschule 3, PK 2, 2. PSJ)

151 Vgl. Grundschule 2, PK 1, 2. PSJ.

stellvertretende Schulleitung an der Weiterführenden Schule 1, die angab, dass viele Projekte an der eigenen Schule parallel verfolgt, jedoch nicht mit dem Ziel der Verstetigung durchgeführt würden.[152]

Damit verfügten vier Schulen unabhängig von der Fallgruppenzuordnung über Vorerfahrungen mit Implementationsvorhaben und verwiesen in diesem Kontext nicht nur auf grundsätzliche Problematiken bei der Implementierung, sondern auch auf den prinzipiell fehlenden Verankerungsimpetus an diesen Schulen.

### 2.3.2 Bausteine der Leseförderung

Im Kontext der Implementation erhob die Studie auch die Vorerfahrungen der Schulen mit ‚Bausteinen der Leseförderung' (K7.3) als weiterer Subkategorie. Sie wird definiert als zu ‚t0 bereits durchgeführte Lesefördermaßnahmen, die sich den Bausteinen der *LeseSchule* zuordnen lassen'. Die Auswertungsgrundlage umfasst hier unter anderem Schulfragebögen und Interviews.

Im Rahmen der Auswertung zeigt sich *erstens*, dass zur Förderung literarischer Bildung bereits zu t0 alle Schulen Verfahren ausweisen konnten, die sich dem Baustein ‚Leseanimation' zuordnen lassen. Dazu gehörten bspw. an den Grundschulen Lesungen und Lesenächte[153] sowie *Antolin*-Stunden.[154] An den weiterführenden Schulen bezogen sich die vielfältigen Vorerfahrungen im Bereich ‚Leseanimation' vor allem auf die Jahrgänge 5 und 6.[155] Vorrangig wurden an allen Schulen Leseanimationsverfahren in Zusammenarbeit mit Stadt- oder Standortbibliotheken durchgeführt, die als sehr positiv und gewinnbringend eingeschätzt wurden.[156] So bestand an allen Grundschulen schon zu Projektbeginn eine lang-

152 Vgl. Weiterführende Schule 1, SL 1, 2. PSJ.

153 Vgl. exemplarisch Grundschule 2, PK 2, 2. PSJ; Schulfragebogen Ausgangslage, t0; Leseförderkonzept, t0.

154 Vgl. exemplarisch Grundschule 3, DL+ 1, 2. PSJ.

155 In Jahrgangsstufe 5 gab bspw. die Weiterführende Schule 1 an, an dem *Vorlesewettbewerb des Deutschen Buchhandels* teilzunehmen, vereinzelt Lesenächte und Lesungen sowie feste Lesezeiten und Theaterbesuche durchzuführen. Im darauffolgenden Schuljahr kooperierte die Schule bei der Organisation von Autorenlesungen, Lesenächten oder dem Vorlesewettbewerb mit externen Partner:innen wie den Mitarbeiter:innen einer lokalen Buchhandlung (vgl. Weiterführende Schule 1, Schulfragebogen Ausgangslage, t0; PK 2, 2. PSJ). Auch von der Weiterführenden Schule 2 wurden z. B. feste Lesezeiten in Jahrgangsstufe 5, regelmäßige professionelle Lesungen oder *Antolin* unter Leseanimationsverfahren und ausgewiesene Leseorte, z. B. die Schulbibliothek, wie auch spezielle Lese- und Ruheräume genannt und auf die Kooperation mit außerschulischen Partnern, z. B. Buchhandlungen, hingewiesen (vgl. Weiterführende Schule 2, Schulfragebogen Ausgangslage, t0).

156 Nach Angaben der Schulleitung der Grundschule 2 funktionierte die Kooperation aufgrund des großen Engagements des Bibliotheksmitarbeiters „unwahrscheinlich gut" (Grundschule 2, SL, 2. PSJ); vgl. auch Weiterführende Schule 1, DL- 2, 4. PSJ; Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ.

jährige, z. T. im Schulprogramm verankerte Kooperation mit der Standortbibliothek.[157] Neben den sehr positiven Einschätzungen in der Zusammenarbeit musste im Falle der Grundschule 3 als Vertreterin der Fallgruppe 2 jedoch auch einschränkend festgehalten werden, dass fehlende personelle und zeitliche Ressourcen sowie die große räumliche Entfernung der Standortbibliothek zur Schule Hindernisse für eine umfangreiche Nutzung darstellten. Des Weiteren hing laut eigenen Aussagen die Intensität und damit die Kontinuität der Kooperation im Bereich ‚Leseanimation' vom Engagement der einzelnen Lehrkräfte ab.[158]

An den weiterführenden Schulen war die Zusammenarbeit zu t0 durch die Bereitstellung von themenbezogenen Bücherkisten, die Zurverfügungstellung von Bibliotheksausweisen sowie die Einführung in die Literaturrecherche im Zuge der Erstellung einer Expertenarbeit geprägt.[159] An der Weiterführenden Schule 1 waren jährliche Besuche in den Jahrgangsstufen 5 und 6 curricular verankert und wurden mit dem größeren Angebot einer Zentralstelle begründet.[160] An der Weiterführenden Schule 2 fußte die Kooperation mit der Standortbibliothek jedoch nicht auf schriftlich fixierten Verträgen, sondern vor allem auf dem großen Engagement einer Bibliotheksmitarbeiterin.[161]

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Leseanimationsverfahren nicht an allen Schulen systematisch und für alle verbindlich implementiert waren. So wies bspw. die Grundschule 3 der Fallgruppe 2 darauf hin, dass von einer für die Kooperation verantwortlichen Lehrkraft an das Kollegium keine koordinierte Informationsweitergabe bezüglich der Leseanimationsangebote der Standortbibliothek stattgefunden habe.[162]

*Zweitens* gaben zur Förderung des Textverständnisses im Kontext des Bausteins ‚Diagnostik' unabhängig vom Fallgruppentypus alle fünf Schulen an, Erfahrungen mit diagnostischen Verfahren zu haben. Dabei wurde jedoch der

157 Vgl. stellvertretend Grundschule 2, PK 2, 2. PSJ. Neben Bibliotheksbesuchen, Durchführungen von Veranstaltungen zum Vorlesen, der Bereitstellung von Bücher- und Medienkisten, Organisation von professionellen Lesungen (vgl. Grundschule 3, Schulbesuchsprotokoll, t0), Einführungen der Schüler:innen in die digitale Medienrecherche und Ausgabe von Leseausweisen (vgl. Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ), übernahmen die Bibliotheken auch Beratungsfunktionen bei Buchanschaffungen (vgl. Grundschule 2, SL, 2. PSJ).

158 Vgl. Grundschule 3, DL- 1, 2. PSJ.

159 Vgl. Weiterführende Schule 2, Schulfragebogen Ausgangslage, t0; Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ; DL- 1, 2. PSJ.

160 Vgl. Weiterführende Schule 1, SL 1, 2. PSJ.

161 Die Standortbibliothek veranstaltete z. B. Autorenlesungen, jahrgangsspezifische Buchvorstellungen und die AG Fotostory zu einem Buch. Zudem übernahm sie die Einführung in die innere Strukturierung der Bibliothek und das Ausleihsystem (vgl. Weiterführende Schule 2, SL, 4. PSJ).

162 Vgl. zum unterschiedlichen Informationsstand der Lehrkräfte Grundschule 3, PK 1, 2. PSJ; DL+ 1, 2. PSJ.

Diagnostik-Begriff in Teilen weit gefasst. So wurden bspw. an der Weiterführenden Schule 1 der Fallgruppe 2 neben nicht standardisierter Diagnostik auch webbasierte Programme zur Leseförderung wie *Antolin* genannt.[163] Vor allem griffen beide Fallgruppen auf nicht-standardisierte Evaluationsformate wie Beobachtungen zurück.[164] Im Zuge dessen entwickelten die Grundschulen 1 und 3 eigens Beobachtungsbögen und z. T. auch ‚Tests', bei denen es sich im Falle der Grundschule 3, wie eine Projektkoordinatorin der Schule im Interview zu t1 rückblickend anmerkte, aber eher um offene Fragen zu einem Text handelte.[165]

Neben diesen eher informellen Evaluationsformaten wies in Bezug auf standardisierte Diagnostik insbesondere die Weiterführende Schule 2 der Fallgruppe 1 laut ihren eigenen Angaben dezidierte Vorerfahrungen bei standardisierten Prä- und Posttests auf und setzte darauf zusätzlich einen Entwicklungsfokus.[166] Zu ihrer Evaluationspraxis gehörten Tools zur Ermittlung der Rechtschreibkompetenz und zum Sprachstand der Schüler:innen, die auch im Schulprogramm verankert sind.[167] Zum Einsatz kamen neben einem C-Test auch *ILeA* – Leseverständnisanalyse 5 und *ILeA* – Lesegeschwindigkeitsanalyse 5.[168]

Die Weiterführende Schule 1 wies im Vergleich hingegen eine deutlich engere Diagnostikpraxis auf und setzte Materialien aus *Das kann ich schon!* als Tool in der Klasse 5 ein.[169]

Alle Grundschulen wie auch die Weiterführende Schule 2 gaben zudem den *Stolperwörter-Lesetest* als normiertes und standardisiertes Evaluationsformat an.[170] Die Grundschule 2 nannte darüber hinaus die Lernverlaufsdiagnostik *Quop* im Kontext eines bereits erprobten Lesestrategietrainings als etabliertes standardisiertes Diagnostikverfahren,[171] während die Grundschule 1 die Tests aus Kinderzeitschriften wie *Floh-Kiste* und *Lese-WM* einsetzte.[172] Insgesamt zeigt sich, dass sich an den unterschiedlichen Schulen damit das Verständnis von Diagnostik, aber auch die evaluatorische Praxis als sehr different und in Teilen nicht routiniert darstellte.

---

163 Vgl. Weiterführende Schule 1, Schulbesuchsprotokoll, t0.

164 Vgl. Grundschule 1 / Grundschule 2 / Grundschule 3 / Weiterführende Schule 1 / Weiterführende Schule 2, Schulfragebogen Ausgangslage, t0.

165 Vgl. Grundschule 3, PK 1, 2. PSJ.

166 Vgl. Weiterführende Schule 2, Schulfragebogen Ausgangslage, t0; Deutschcurriculum, t0.

167 Vgl. Weiterführende Schule 2, Schulprogramm, t0. (Vgl. https://eduki.com/de/material/783129/materialpaket-deutsch-klasse-5-1) [letzter Aufruf 11.01.2025]

168 Vgl. https://ilea-shop.de/produkt/ilea-5-lehrerheft-deutsch/ [letzter Aufruf 11.01.2025]

169 Vgl. Weiterführende Schule 1, Leseförderkonzept, t0. (Vgl. https://eduki.com/de/material/783129/materialpaket-deutsch-klasse-5-1) [letzter Aufruf 11.01.2025]

170 Vgl. Grundschule 1 / Grundschule 2 / Grundschule 3 / Weiterführende Schule 2, Schulfragebogen Ausgangslage, t0.

171 Vgl. Grundschule 2, SL, 2. PSJ. (Vgl. hierzu https://www.biss-sprachbildung.de/btools/quop-die-lernverlaufsdiagnostik/) [letzter Aufruf 11.01.2025]

172 Vgl. Grundschule 1, Schulfragebogen Ausgangslage, t0.

*Drittens* führten zu t0 die beiden Schulen der Fallgruppe 1, aber auch die Weiterführende Schule 1 vereinzelt Verfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit auf. Dazu gehörten bspw. als *paired-reading*-Verfahren das ‚Tandemlesen' und als Verfahren des Sichtwortschatzlesens das ‚Blitzlesen'.[173] An der Grundschule 1 wurde dabei der Fokus – wie es für den Primarschulsektor charakteristisch ist – auf Vielleseverfahren gelegt.[174] Bei den beiden Weiterführenden Schulen ist die Datenlage uneindeutig, da kein klares Verständnis von ‚Fluency' vorlag.[175]

*Viertens* verfügten vier von fünf Schulen unabhängig vom Fallgruppen-Status bereits über vereinzelte Routinen in Bezug auf den Baustein ‚Lesestrategien'. So waren bereits an zwei Schulen, der Grundschule 2 und der Weiterführenden Schule 2, andere Programme wie bspw. *Textdetektive* Teil der unterrichtlichen Praxis.[176] Zwei Schulen, die Grundschule 3 und die Weiterführende Schule 2 (im Fach Gesellschaftslehre), arbeiteten mit den Lesestrategien ihrer Lehrwerke[177] wie dem *Textknacker*[178] und die Weiterführende Schule 1 mit der „5-Schritt-Lesemethode in allen 5-er Klassen", deren Anwendung in einer Klassenarbeit überprüft wurde.[179] Zudem verwies die Grundschule 3 im Kontext Lesestrategien auf eine Leseprojektwoche, deren Inhalte jedoch nicht weiter ausgeführt wurden.[180] Die Grundschule 1 hatte vor den Projektjahren hingegen nur vereinzelt mit Lesestrategien gearbeitet und gab grundsätzlich keine dezidierten Fortbildungserfahrungen im Bereich ‚Leseförderung' an.[181] Im Gegenzug verwies eine Projektkoordinatorin der Grundschule 2 im Interview explizit auf negative Vorerfahrungen

173 Vgl. Grundschule 2, PK 2, 2. PSJ; Grundschule 3, Schulfragebogen Ausgangslage, t0.

174 Vgl. Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ.

175 Im Bereich ‚Fluency' ist die Datenlage an der Weiterführenden Schule 1 different. Im Schulfragebogen zu t0 werden keine Lautlese- oder Vielleseverfahren genannt (vgl. Weiterführende Schule 1, Schulfragebogen Ausgangslage, t0; Schulbesuchsprotokoll, t0), wohingegen im Rahmen des ersten Schulbesuchs angegeben wird, eine Klasse habe „mit Partnerlesen" gearbeitet (Weiterführende Schule 1, Schulbesuchsprotokoll, t0). An der Weiterführenden Schule 2 bestand, was den Bereich der Fluency-Verfahren anbelangt, zu t0 ein differentes Verständnis von Lautleseverfahren. Einerseits wurde es mit „in Silben lesen/sprechen" gleichgesetzt, andererseits methodisch mit „Blitzlesen-Pyramidenlesen" betitelt (Weiterführende Schule 1, Schulfragebogen Ausgangslage, t0).

176 Vgl. Weiterführende Schule 2, Schulfragebogen Ausgangslage, t0; Projektverlaufsprotokoll (NWT 1), 1. PSJ. Mit diesem Programm wird mit Beginn der *LeseSchule* nicht mehr gearbeitet. Vgl. auch Grundschule 2, PK 2, 2. PSJ. (Vgl. https://www.biss-sprachbildung.de/btools/wir-werden-textdetektive/) [letzter Aufruf 11.01.2025]

177 Vgl. Grundschule 3, Schulbesuchsprotokoll, t0.

178 Vgl. Weiterführende Schule 2, LK- 1, 2. PSJ. (Vgl. https://eduki.com/de/material/441712/der-textknacker---wir-knacken-schwierige-texte) [letzter Aufruf 11.01.2025]

179 Weiterführende Schule 1, Schulbesuchsprotokoll, t0; vgl. auch Schulfragebogen Ausgangslage, t0.

180 Vgl. Grundschule 3, SL 1, 2. PSJ.

181 Vgl. Grundschule 1, Schulfragebogen Ausgangslage, t0.

mit einem Lesestrategietraining, dessen Name aber nicht erinnert und dessen Kosten-Nutzen-Relation negativ bewertet wurde.[182]

Neben diesem Überblick über die Vorerfahrungen an den Schulen zu den Bausteinen der *LeseSchule* gaben die Schulen auch weitere, bereits vorhandene Förderformate an. Hier zeichnete sich keine Fallgruppendifferenz ab. An der Weiterführenden Schule 2 der Fallgruppe 1 waren zu t0 bereits Angebote zur Leseförderung insbesondere für leistungsschwache Schüler:innen oder Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte zwar nicht im regulären Unterricht, sondern in einem speziellen Förderunterricht, in den Pausen und in den *Stunden eigenverantwortlichen Lernens* (*EiveL*) verortet.[183] Die Projektkoordinatorinnen der Grundschule 1 (Fallgruppe 1), aber auch der Grundschule 3 (Fallgruppe 2) beschrieben zu Projektbeginn die dargestellten Leseförderbemühungen als vereinzelte Maßnahmen.[184] Ein systematisches Konzept habe bislang gefehlt. Zudem gaben die Projektkoordinatorinnen der Weiterführenden Schule 1 (Fallgruppe 2) an, dass wenig Vor- und Weiterbildung der Lehrkräfte im Bereich ‚Leseförderung' vorlag.[185]

Somit wiesen zu t0 unabhängig vom Fallgruppenstatus vier von fünf Schulen (bis auf die neugegründete Weiterführende Schule 2) sog. ‚Lese(förder-)konzepte' auf, in denen jedoch einzelne Maßnahmen zu wenig klar benannt, fachlich fundiert, systematisiert und voneinander differenziert waren, als dass sie von den Lehrkräften hätten einheitlich konzeptionell umgesetzt werden können. Eine Grundschule, die Grundschule 3 der Fallgruppe 2, hielt Maßnahmen, die sich punktuell den Bereichen ‚Diagnostik', ‚Leseflüssigkeit', ‚Lesestrategien' und ‚Leseanimation' zuordnen ließen, im Selbstverständnis als Konzept der Leseförderung schriftlich fest. Dieses wies jedoch fachliche Monita auf und stellte kein präzises Programm dar, welches zudem keine konkreten Hinweise zur unterrichtspraktischen Ausgestaltung und deren Strukturierung gab.[186] Die Maßnahmen sollten in einer festen *Antolin*-Stunde und einer reservierten Lesestunde im

182 „Ja, wir haben schon mal an einem anderen Leseprojekt von der Uni Münster teilgenommen. Fragen Sie mich jetzt nicht, wie das heißt. Es hatte aber nichts damit, dass es irgendwie dann im Schulprogramm implementiert wurde. Da haben dann eben halt auch zwei Klassen teilgenommen. Es hat sich aber hinterher rausgestellt, dass der Aufwand den Ertrag irgendwie nicht rechtfertig. I: Okay. Können Sie kurz skizzieren, was in diesem Projekt gemacht wurde? L: Es waren auch verschiedene Lesestrategien. Es kam ganz viel wie / ich war da nicht bei damals. Es kam Tandemlesen' vor und da / wie heißt denn dieses ‚reziprokes Lesen' und diese Sachen. Die waren dabei. Und es wurde dann auch viel, glaube ich, am Computer gearbeitet und auch ausgewertet und war aber nicht so erfolgsversprechend, oder der Erfolg hat sich nicht so eingestellt." (Grundschule 2, PK 2, 2. PSJ)

183 Vgl. Weiterführende Schule 2, Schulfragebogen Ausgangslage, t0.

184 Vgl. Grundschule 1, Schulfragebogen Ausgangslage, t0; Schulbesuchsprotokoll, t0; Grundschule 3, Schulfragebogen Ausgangslage, t0.

185 Vgl. Weiterführende Schule 1, Schulfragebogen Ausgangslage, t0.

186 Für die nachfolgenden Ausführungen vgl. Grundschule 3, Leseförderkonzept, t0.

Deutschunterricht ohne curriculare Vorgabe umgesetzt werden, die im Alltag aber nicht durchgängig realisiert wurde. Die daraus resultierende partielle Auslagerung der Leseförderung in den OGS-Bereich bestand im gesamten Projektverlauf fort, um den Schüler:innen weiterhin positive Leseerfahrungen durch Leseanimationsverfahren zu ermöglichen.[187] Angesichts dieser teils unsystematisch realisierten Leseförderung im Alltag wurden im Rahmen der Interviews Entwicklungsbedarfe formuliert.[188] Damit bestand zwar ein Leseförderkonzept an der Grundschule 3, jedoch wurde die systematische, unterrichtliche Umsetzung nicht gewährleistet.

**Analyseergebnisse**

*Vorerfahrungen mit Projekt- und Implementationsarbeit* bestanden an vier von fünf Projektschulen.

- An allen Schulen mit Vorerfahrungen wurde in diesem Kontext auf einen fehlenden Verankerungsimpetus und die Pluralität paralleler Innovationen verwiesen.
- Die Schulen der Fallgruppe 2 unterstrichen die Problematik der Vielzahl von Projekten und übten Kritik an fehlendem Unterrichtsbezug oder nicht vorhandenen Transferbemühungen.
- Keine Vorerfahrung mit Implementationsvorhaben bestand an der Grundschule 1 der Fallgruppe 1.

187 „L: Also das, muss ich wirklich sagen, ist gut, meinerseits habe ich auch dafür gesorgt, dass in der OGS Lesen verankert ist. Wir haben also für Klasse Eins, Zwei, also wir haben das dann auch aufgeteilt altersmäßig, extra eine Lesegruppe, eine Kleingruppe, wo jemand Erwachsenes dann natürlich dabei ist, kann ein Lehrer sein, kann aber auch ebenso OGS-Personal sein, wo Texte gelesen werden. //xxx// I: //xxx// Super. //xxx// L: //xxx// Und mit den Kindern auch anders mal angegangen werden, dass man da so praktisch auch mal Texte nachspielen kann. Ja, das gefällt mir sehr gut, in einer Schulleiterdienstbesprechung, die auch speziell zum Lesen ging, denn das ist also jetzt wirklich Thema, so würde ich mal sagen. Da habe das dann sogar auch gesagt, dass / weil es da auch drum ging, noch Bereiche zu eröffnen, wo die Kinder zum Lesen kommen. Früher konnte man noch sagen, war die Oma da, die hat vielleicht noch was vorgelesen, sogar Eltern. Ich weiß das von mir selber noch, die haben mir auch vorgelesen. Da hat man das zu Hause noch gemacht, auch Lesehausaufgaben, und man hatte die Ruhe dafür. Und das fällt ja heutzutage immer wieder weg. Und meine Idee war dann eben: Na ja, die Kinder sind eben hauptsächlich nur noch bei uns in der OGS, wir haben auch schon 109 Kinder da drin, ja, und dann ist klar, wenn die nach Hause kommen, dass da nicht mehr viel mit Lesen ist. Und so war die Idee geboren: Ja, warum kann man nicht genauso gut auch mal das Lesen mit in den OGS-Nachmittag verankern? Ja, und wird auch ganz gut angenommen, und die anderen Schulen auf der Schulleiterdienstbesprechung, die sagten dann auch: ‚Ja wir haben das ja auch mit der OGS!' Und das zieht jetzt / offensichtlich Einzug hält das." (Grundschule 3, SL 2, 4. PSJ)

188 Vgl. Grundschule 3, DL+ 4, 4. PSJ; PK 2, 3. PSJ.

*Vorerfahrungen mit Bausteinen der Leseförderung* bestanden an allen fünf Schulen.

- Erfahrungen mit diagnostischen Tools wiesen alle Schulen auf, diese waren aber unterschiedlich ausgeprägt. Während beide Fallgruppen auf nicht-standardisierte Verfahren zurückgriffen, wiesen insbesondere die beiden Schulen der Fallgruppe 1 Vorerfahrungen mit standardisierten Formaten auf.
- An allen Schulen dominierten Vorerfahrungen mit leseanimierenden Maßnahmen.
- Lesestrategien wurden an vier von fünf Schulen anhand unterschiedlicher Programme vermittelt.
  - Am Beispiel der Grundschule 2 (Fallgruppe 2) zeigt sich, dass in diesem Bereich Erfahrungen aufgrund fehlender Begleitung auch negativ geprägt sein können und eine Neubefassung mit der Thematik erschweren.
  - An der Grundschule 1 (Fallgruppe 1) lag keine Vorerfahrung mit Lesestrategien vor.
- An vier von fünf Schulen lagen sogenannte *Leseförderkonzepte* vor. Alle vorliegenden Leseförderkonzepte wiesen jedoch keine klare Systematik auf und unterlagen keiner verbindlichen Durchführung.
  - Am Beispiel der Grundschule 3 (Fallgruppe 2) zeigt sich, dass das bestehende Konzept inhaltlich inkonsistent und nicht systematisch war.
  - Das Beispiel der Weiterführenden Schule 2 (Fallgruppe 1) weist darauf hin, dass das Vorliegen eines Konzepts im Rahmen eines Förderprogramms einer Implementierung des innovativen Programms zunächst entgegenstand.

**Conclusiones**

→ *Vorerfahrungen* haben nicht grundsätzlich einen positiven Einfluss auf die Implementierung eines innovativen Programms.

→ Das Vorliegen von Lesekonzepten begünstigt nicht den Innovationstransfer.

## 3. Dimension Organisation

In Bezug zu den Dimensionen des Rollf'schen Schulentwicklungsmodells (2013)[189] wurden spezifische organisationale Rahmenbedingungen des Implementationsprozesses an den Einzelschulen erhoben. Es galt zu ermitteln, welche Modalitäten auf der Ebene des Systems Schule eine nachhaltige Verankerung des Leseförderprogramms unterstützen. Hierbei werden unter anderem die organisationalen Rollen der Schulleitung sowie der Projektkoordinatorinnen verhandelt, während ihre personalen Faktoren im folgenden Kapitel[190] relevant werden.

189 Vgl. Kap. I.2.
190 Vgl. Kap. III.4.

## 3.1 Relevanz des Implementationsprogramms für die Schule

Im Fokus der Kategorie ‚Relevanz des Implementationsprogramms für die Schule' (K8) stand die Erfassung von ‚Status und Entwicklung der Bedeutung des Programms für die Schule unter Berücksichtigung der Selbsteinschätzung und der öffentlichen Darstellung' über alle drei Erhebungszeiträume hinweg. Es zeigt sich vor allem im Rahmen der Auswertung von Interviews unterschiedlicher Akteur:innen, dass unabhängig von einer adäquaten Umsetzung auf der Unterrichtsebene der Mehrwert des Lesestrategieprogramms von allen am Programm beteiligten Schulen als hoch empfunden wurde. Dabei verfolgten die befragten Akteur:innen unabhängig vom Fallgruppenstatus zwei zentrale Argumentationslinien: Primär genannt wurden die in der Unterrichtspraxis beobachtbaren, z. T. auch durch Testungen festgestellten *Förderbedarfe ihrer Schülerschaft* im Bereich des flüssigen und verstehenden Lesens[191] – und zwar unabhängig von der jeweiligen Zugehörigkeit zum Primar- bzw. Sekundarverbund.[192]

Unabhängig vom Fallgruppenstatus zeigt sich in den Interviews, dass die Schulen die besondere Bedeutung von Leseförderung für ihre Schule wertschätzten.[193] Mit Blick auf die Potenziale der *LeseSchule* argumentierten die Befragten in

191 „Und wir hatten eben auch, vor drei Jahren war das, glaube ich, deswegen passte das auch so gut, dass wir ausgewählt worden sind, da waren wir beim *VERA*-Test im Lesen / hat unsere Schule extrem schlecht abgeschnitten, und wo wir dann auch gesagt haben: ‚Man, woran liegt das, und was können wir denn tun, damit es nochmal besser wird?' Und wo wir halt auch / einfach wirklich so das ganze Kollegium noch irgendwie so hilflos war, und wo wir dann auch nochmal gesagt haben: ‚So, das ist jetzt auch nochmal eine Möglichkeit, um das einfach nochmal insgesamt zu verbessern!'" (Grundschule 3, PK 2, 2. PSJ) „Und wir sehen einfach, dass das für die Kinder auch, ja, gut ist und dass sie was dazulernen und, ja, vorbereitet werden. Und darum ist es für unsere Schule auch ganz besonders wichtig." (Grundschule 3, PK 1, 4. PSJ) Vgl. Grundschule 1, SL, 2. PSJ; Grundschule 2, PK 1, 4. PSJ; Weiterführende Schule 2, Schulprogramm t0 und t2; Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. und 4. PSJ.

192 Vgl. Grundschule 1, SL, 2. PSJ; Grundschule 2, PK 2, 3. PSJ; Grundschule 3, SWOT-Analyse, 1. PSJ; Weiterführende Schule 1, SL 1, 2. PSJ.

193 Exemplarisch für vergleichbare Aussagen an anderen Schulen: „Weil die Leseleistungen so sehr (..) ich würde jetzt sagen in den letzten Jahren wirklich heruntergehen. Oder dass es für die Kinder schwieriger wird oder für einen Großteil. Von daher finde ich dieses Projekt sehr angesagt, und dass es auch weiterverfolgt werden sollte." (Grundschule 2, PK 2, 2. PSJ); vgl. auch Grundschule 3, DL+ 2, 4. PSJ; Weiterführende Schule 1, SWOT-Analyse, 1. PSJ; LK- 1, 2. PSJ; SL 1, 2. PSJ; PK 2, 4. PSJ. „Wir sind mit viel Erwartungen in die *Leseschule* gestartet, weil wir sehen, dass die Leseförderung ein wichtiges Kriterium ist, auch für schulischen Erfolg, und es hat sich bestätigt, dass eben die Einführung von Lesestrategien für die Schüler sehr, sehr wichtig ist und ihre Lesefähigkeit unterstützt und stärkt." (Weiterführende Schule 2, SL, 4. PSJ) „Aber grundsätzlich ist so die Haltung (.) gegenüber der *Leseschule* absolut positiv. Weil die Schulen schon verstanden haben, dass die *Leseschule* nicht irgendwie mal, ja wir lesen hier ein bisschen, bedeutet, sondern wirklich eine systematisierte Leseförderung an der Schule initiieren kann, wenn und da kommt die

diesem Zusammenhang übereinstimmend, dass die stringente Konzeption dieses Implementationsprogramms den Vorteil einer systematischen und einheitlichen Leseförderung biete.[194] Daraus resultierten, wie Vertreter:innen aus dem Primar- wie auch dem Sekundarverbund zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten verdeutlichten, sichtbare Leistungsverbesserungen der Schüler:innen.[195] Aus Sicht der Grundschulen bestünde zudem ein Vorteil darin, die Schüler:innen auf den Übergang und die Anforderungen an der Weiterführenden Schule vorzubereiten,[196] während ergänzend dazu an der Weiterführenden Schule 1 betont wurde, dass das Programm für die Schüler:innen eine effektive Vorbereitung auf die Zentralabiturprüfungen ermöglicht habe.[197]

---

Arbeit der Schule, wenn das und das eingehalten wird, wenn das und das umgesetzt wird. (VK 2, 2. PSJ); vgl. auch Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ.

194 „Aber als dann das konkrete Material da war und das von den Kollegen überarbeitet wurde, da haben die gemerkt: ‚Ah, das ist eigentlich ganz gut. Ah ja, genau, das ist ja viel strukturierter als das, was wir sonst so machen.' Wir achten schon im Unterricht auf Lesestrategien, aber nicht so geordnet." (Grundschule 2, SL, 4. PSJ) „Ja, es bringt insgesamt mehr Sicherheit auch für die Kollegen, wie Lesen ja methodisch aufgearbeitet werden kann. Also wir haben alle irgendwo eine Ahnung davon, wie Kinder Lesen erwerben, haben das sicherlich auch bislang erfolgreich gemacht, aber so eine strukturierte Anleitung ist natürlich auch wertvoll für die, die jetzt nicht unbedingt Deutsch studiert haben und sehen: ‚Aha, so kann ich das machen, diese Möglichkeiten gibt es, diese Strategien gibt es!' Und das ist dann also auch so ein Leitfaden für die Kollegen. Und ich hoffe mal, dass das irgendwann in allen Klassen Eingang findet." (Grundschule 3, SL 1, 2. PSJ) „Auf jeden Fall. Zwar wurden vorher auch schon natürlich Strategien vermittelt im Fach Deutsch. Aber so ist es, ja, vereinheitlicht, wir haben die gleichen Ziele, die gleiche Methodik und die gleichen Begrifflichkeiten, das macht es für die Schüler übersichtlicher." (Weiterführende Schule 1, PK 2, 4. PSJ)

195 „Weil wir gemerkt haben in unseren / in unserer eigenen Teilnahme eigentlich an der / an dem Projekt, wie viel an Gewinn für die Kinder dabei eigentlich herauskommt. Wir haben das Projekt im letzten Jahr mit einem vierten Schuljahr gestartet, und da war deutlich zu sehen, dass die Kinder also im Laufe der Zeit je mehr Strategien sie kennengelernt haben, umso sinnvoller / oder sicherer konnten sie das an verschiedenen Texten anwenden, und es wurde hinterher zu einer Selbstverständlichkeit." (Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ); vgl. Grundschule 3, PK 1, 4. PSJ; Weiterführende Schule 2, SL, 4. PSJ.

196 „Weil das einfach wichtig ist, um da ein Rüstzeug zu bekommen, um an den weiterführenden Schulen gut bestehen zu können. […] Und ich glaube, dass das letztendlich unterm Strich sich das herum dann spricht, dass wir unsere Kinder gut auf, auf ihr Leben und auf die weiterführende Schule vorbereiten können." (Grundschule 1, SL, 2. PSJ) „Aber wir haben natürlich auch richtig leistungsstarke Schüler, sage ich jetzt mal, und die können das bestimmt, sage ich jetzt mal, auf der weiterführenden Schule gut anwenden, und darum finde ich das schon gut, dass man den Kindern dieses Rüstzeug mitgibt und ja, dass sie dann einfach vorbereitet sind. Was, was sie da draus dann später machen und anwenden, ob das weitergeführt wird, auch an den weiterführenden Schulen, weiß man ja nicht, aber ich finde es schon wichtig." (Grundschule 3, PK 1, 2. PSJ)

197 „Deshalb ist das ganz wichtig, ja vor allem in der Oberstufe, wo die Aufgabenstellungen länger werden. Das ist nicht mehr wie früher, also Zentralabitur, da muss man sich erst

Neben dem Kompetenzzuwachs fungierte als weitere Begründungslinie für die hohe Relevanz die mit dem Implementationsprogramm verbundene *positive Außendarstellung*. So erhofften sich die Schulen der Fallgruppe 1 konkrete Effekte in Form steigender Anmeldezahlen.[198] Dazu setzten sie, wie auch die Weiterführende Schule 1, die *LeseSchule* unter anderem auf Eltern- und Schulpflegschaftsabenden[199] und am Tag der offenen Tür als Werbeinstrument ein.[200] Die Sichtbarkeit des Programms und damit auch die Unterstreichung von dessen Relevanz wurde in Teilen auch nach innen gewährleistet, z. B. über Leseschulplakate in den Klassen- und Lehrerzimmern.[201]

**Analyseergebnisse**

Unabhängig von einer adäquaten Umsetzung auf der Unterrichtsebene betonten alle Schulen die große *Relevanz des Implementationsprogramms* mit folgenden Begründungen:

- Das Programm ermögliche eine effektive Reaktion auf die Förderbedarfe der Schülerschaft.
- Die Einführung des Programms bewirke eine positive Außendarstellung.

**Conclusiones**

→ Die wahrgenommene *Relevanz des Implementationsprogramms* für die Schule ist eine Voraussetzung für den Beginn des Implementationsprozesses.

→ Ein Einfluss auf den Implementationserfolg lässt sich daraus nicht zwangsläufig ableiten.

mal so einen Drittelseite-Absatz erst mal durchlesen, so wie eine Geschichte. Da geht es um, was weiß ich, Schneeflocken oder Bakterienkulturen, und da ist das unheimlich wichtig, dass man da fördert." (Weiterführende Schule 1, LK- 1, 2. PSJ)

198 Vgl. Grundschule 1, SL, 2. PSJ; Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (NWT 8), 4. PSJ.

199 Vgl. Weiterführende Schule 1, Projektverlaufsprotokoll (NWT 1), 1. PSJ; vgl. auch Grundschule 1, SL, 2. PSJ; Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ. Ebenso verwiesen die Schulhomepages von zwei Projektschulen im 2. Projektschuljahr auf die Programmteilnahme und die damit einhergehende Bildungspartnerschaft. (Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll [NWT 8], 4. PSJ; Weiterführende Schule 1, Projektverlaufsprotokoll, 2. PSJ)

200 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (NWT 8), 4. PSJ; Weiterführende Schule 1, Projektverlaufsprotokoll, 2. PSJ.

201 Vgl. Grundschule 2, DL+ 1, 2. PSJ; Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll, 5. PSJ; Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ; Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei PK 2), 5. PSJ; Weiterführende Schule 1, Projektverlaufsprotokoll, 2. PSJ; SL 1, 2. PSJ.

## 3.2 Systemische Rolle der Schulleitung

### 3.2.1 Bereitstellung von Ressourcen

Bei der Untersuchung der organisationalen Rahmenbedingungen der Einzelschulen wurde im Zusammenhang mit der Kategorie ‚Bereitstellung zeitlicher, räumlicher, personeller und materieller Ressourcen' (K9) der Einfluss ‚[i]nnerschulische[r] […] Ressourcen für die Programmumsetzung durch die Schulleitung (z. B. Fortbildungszeit, Leseräume, Doppelbesetzungen, Lehr-/Lernmaterialien)' vor allem über Interviews und Projektverlaufsprotokolle erhoben. Von t0 bis t2 sind dabei im formativen Vergleich der Verbundschulen deutliche Differenzen erkennbar.

Insbesondere an den Schulen der Fallgruppe 1 haben die Schulleitungen in ihrer ‚head of organisation'-Funktion den Implementationsprozess sehr unterstützt.

Bezüglich der *Bereitstellung zeitlicher Ressourcen* ermöglichten die Schulleitungen der Fallgruppe 1 die Teilnahme der Projektkoordinatorinnen an Weiterqualifikationen im Kontext der projektbezogenen Fortbildungen und Netzwerktreffen.[202] Den Projektkoordinatorinnen wurde regelmäßig Zeit für den Informations- und Wissenstransfer zur Verfügung gestellt.[203]

An beiden Schulen wurden zeitliche Ressourcen zudem für die spezifische Umsetzung des Lesetrainings im Unterricht und in den Förderstunden eingeräumt. So ließen sich an der Grundschule 1 Leseschulstunden in den am Projekt beteiligten Klassen zusätzlich zum regulären Unterricht verankern.[204] An beiden Schulen der Fallgruppe 1 wurde die *Bereitstellung von Räumen* umgesetzt, indem Differenzierungsräume für die Umsetzung des Lesetrainings in leistungsheterogenen Kleingruppen oder auch als grundsätzliche Räumlichkeiten zur Leseförderung bzw. zur separaten Durchführung von Fluency-Übungen genutzt werden konnten.[205] *Personelle Ressourcen*, die an diesen Schulen ohnehin knapp waren,[206] wurden neben dem umfangreichen Wissenstransfer auch für gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen sowie Materialerstellungen bzw. -überarbeitungen zur

202 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ; Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ; PK 1, 4. PSJ.

203 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 4. PSJ; Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ; Weiterführende Schule 1, LK- 1, 2. PSJ.

204 „An unserer Schule haben wir das Glück, dass unsere ‚Leseschulstunden' fest im Stundenplan verankert sind und darum auch kontinuierlich die angesetzte Doppelstunde stattfindet." (Grundschule 1, Mail [PK>VK], Zusammenfassung des aktuellen Standes an der Schule durch die PK, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ)

205 Vgl. Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ; Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll, 1. PSJ.

206 Vgl. exemplarisch Weiterführende Schule 2, PK 1, Projektverlaufsprotokoll, 1. PSJ: „Personelle Ressourcen sind grenzwertig (‚mehr geht nicht')."

Verfügung gestellt. Trotz der angespannten personellen Situation versuchte die Schulleitung an der Weiterführenden Schule 2, Doppelbesetzungen mit Deutschlehrkräften zur Einführung der Lesestrategien zu ermöglichen.[207] Diese wurden an der Grundschule 1 regelhaft umgesetzt, indem die Projektkoordinatorinnen für die Durchführung der Leseschulstunden in Doppelbesetzungen mit Deutschlehrkräften von ihrem regulären Unterricht freigestellt wurden.[208] Des Weiteren ließ sich in Bezug auf die *Bereitstellung materieller Ressourcen* feststellen, dass an den Schulen der Fallgruppe 1 durchgehend die Anschaffung unterschiedlicher Materialien bewilligt wurde.[209]

Bei den Schulen der Fallgruppe 2 stellte sich die Situation hingegen konträr und auch differenziert dar. Im Projektverlauf kam es an der Weiterführenden Schule 1 und der Grundschule 3 zu einer *differenten Bereitstellung von Ressourcen*. Der strategische Wechsel resultierte aus dem Schulleitungswechsel, der beide Entwicklungsrichtungen zur Folge haben konnte: An der Grundschule 3 folgte auf eine zu Programmbeginn vollumfängliche Unterstützung des Implementationsprozesses eine Reduktion der Bereitstellung von Unterstützungsmaßnahmen; an der Weiterführenden Schule 1 verhielt es sich hingegen genau umgekehrt.[210] Auffällig war, dass sich im Sekundarverbund dabei das Unterstützungsverhalten innerhalb des Schulleitungsteams aus Schulleiter:in und Konrektor:in in beiden Fällen gegensätzlich darstellte.[211]

An der Grundschule 3 wurden in den ersten beiden Projektschuljahren ausreichend Ressourcen zur Verfügung gestellt. Die Schulleiterin bemühte sich noch vor ihrer Pensionierung, diese Vorgehensweise im Bemühen um die Ermöglichung einer Implementierung festzuschreiben.[212] Die neue kommissarische

---

207 „Dann personelle Ressourcen, unterrichts- / es wird nach Möglichkeit dann auch versucht, eine Doppelbesetzung in irgendeiner Weise möglich zu machen, wenn die Einführung der Lesestrategien durchgeführt wird." (Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ)

208 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ; DL+ 3, 4. PSJ.

209 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ; Grundschule 1, PK 1, 4. PSJ.

210 Vgl. Grundschule 3, DL- 1, 2. PSJ; Projektverlaufsprotokoll, 3. PSJ; Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. und 4. PSJ.

211 „Es ist beispielsweise ganz klar bei uns, eine Diskrepanz zwischen unserem Konrektor und unserer Schulleitung. Unser Konrektor beispielsweise lehnt dieses Programm absolut ab, und würde ich mir vorstellen, hätte ich die / wäre unser Konrektor Schulleiter, wäre es absolut nicht so gelaufen." (Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ) „I: Und der Wechsel der Schulleitung hatte auch keinen Einfluss? L: […] Ja, nachdem der erste Schulleiter dann nicht mehr da war, da hat das ja der stellvertretende Schulleiter sehr gefördert, Herr Dr. Röckers, der ja auch Deutschlehrer ist, und der war auch da ziemlich drin in dem Projekt. Und bei Herrn Leer, der ist ja jetzt selber nicht Deutschlehrer, der unterstützt das, es ist aber jetzt nicht so, dass der das jetzt so als Priorität ansieht." (Weiterführende Schule 1, PK 2, 4. PSJ)

212 „Die PK bedauert die Pensionierung, da Frau Benedikt die *Leseschule* sehr intensiv begleitet und unterstützt hat. Sie hat auch darauf geachtet, dass Zeiträume für Besprechungen, Doppelbesetzungen und interne Hospitationen im Stundenplan bereitgestellt wurden.

Schulleitung hingegen stellte nachfolgend nur eingeschränkt *zeitliche Ressourcen* für die Qualifikation der Projektkoordinatorinnen zur Verfügung: Diese wurden mehrfach aufgrund eines erhöhten Krankenstandes und damit verbundenen Vertretungsaufwands von den Fortbildungen und Netzwerktreffen abgemeldet.[213]

An der Weiterführenden Schule 1 hatte der Schulleiterwechsel trotz der unterschiedlich starken Unterstützung des Programms[214] nur wenig Auswirkungen auf die Gewährung von zeitlichen Ressourcen, die für den Wissenstransfer durchgehend nur ungern gewährt wurden.[215]

Auch an der Grundschule 2 wurden dem Projekt *LeseSchule* jegliche Ressourcen nur zögerlich gewährt.[216] Neben Einschränkungen im Wissenstransfer konn-

---

Für das nächste Schuljahr hat die SL aber noch die Ressourcen bereitgestellt und auf eine Ausweitung in die Klassen 4 gedrängt, um die Implementation auf alle relevanten Klassen abzuschließen. Dies wurde in einem Perspektivgespräch in Anwesenheit der neuen kommissarischen SL (Fr. Wachsmann) vor einigen Tagen vereinbart." (Grundschule 2, Projektverlaufsprotokoll, 2. PSJ)

213 „E-Mail (SL): Abmeldung aller PK vom NWT; Tel-Rückruf (VK): Bitte um Erläuterung; SL erklärt Absage mit hohem Krankenstand und bittet um Verständnis (eine PK langzeiterkrankt, eine PK aktuell grippeerkrankt; insgesamt großer Unterrichtsausfall. VK bittet seinerseits um Verständnis, dass eine durchgängige Teilnahme an den wenigen Verbundveranstaltungen sehr gewünscht ist und erinnert auch an die gewährten drei Entlastungsstunden durch das Land NRW. Er bittet darum, wenigstens eine Lehrkraft als Repräsentant der Schule (lt. Vereinbarung) zu schicken. SL verspricht, noch einmal Rücksprache mit PK Eilers zu halten und dann erneut zu entscheiden. E-Mail (PK 1): Zusage / Anmeldung zum NWT nach Rücksprache mit der SL. PK zeigt sich sehr erfreut, doch teilnehmen zu können." (Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll, 5. PSJ)

214 „Und der alte Schulleiter, Herr Röckers hat, so wurde mir das gesagt, das Projekt am Anfang sehr unterstützt und war auch, glaube ich, dabei am Anfang, nee, bei den ersten Sitzungen. Dann hat er sich ziemlich zurückgezogen und hat / dann haben wir halt weiter gearbeitet daran." (Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ) Er verweigerte bspw. den Projektkoordinatorinnen einen Studientag zur Vorstellung der *LeseSchule* im Kollegium (vgl. PK 1, 3. PSJ). Die DL+ 1 gibt hingegen an, dass die alte Schulleitung das Programm „soweit auch gefördert und getragen" habe (DL+ 1, 2. PSJ). Vgl. auch LK- 1, 2. PSJ; PK 1, 3. PSJ; PK 1 und PK 2, 4. PSJ.

215 So wurde z. B. an der Weiterführenden Schule 1 die projektspezifische Schulung der gesamten Deutschfachschaft als problematisch wahrgenommen: „Was immer schwierig ist, bei der SchiLf war das ein Problem, aber auch bei anderen Projekten, also wenn wir extra dafür gerne eine Fortbildung hätten, wo ein paar Kollegen für bereit oder freigestellt werden, es ist immer nur im begrenzten Rahmen möglich. So zwei, drei Kollegen ist immer okay. Aber wenn dann mal so eine ganze Fachschaft an einem Vormittag fortgebildet werden sollte, das ist eher schwierig." (Weiterführende Schule 1, PK 1, 4. PSJ)

216 „Lehrkräfte fragen SL nach Möglichkeiten der Doppelbesetzung zur Übertragung des Wissens (Teamteaching mit ‚lernender Lehrkraft'). SL verspricht eine Prüfung der personellen Ressourcen, äußert sich aber pessimistisch. (‚keine zusätzlichen personellen Ressourcen für die Leseschule'). Lehrkräfte bedauern dies und bitten darum, wenigstens zahlreiche Zeitfenster zur Information / Vertiefung auf den (Fach-) Konferenzen und Teamsitzungen bereitzustellen." (Grundschule 2, Projektverlaufsprotokoll, 2. PSJ) „PK 1

ten nicht nur zeitliche Kontingente für die unterrichtspraktische Umsetzung der Leseschulstunden z. T. nur durch „Kämpfe" mit der Stundenplankoordination errungen werden.[217] Teilweise wurden diese auch, wie im Falle der Grundschule 3, für den regulären Unterricht genutzt,[218] Doppelbesetzungen gestrichen oder nur mit wechselnden Vertretungslehrkräften ermöglicht.[219]

### 3.2.2 Kriterienorientierte Auswahl der Projektkoordinatorinnen

Die Kategorie ‚Kriterienorientierte Auswahl der Projektkoordinatorinnen durch die Schulleitung' (K10) wurde induktiv aufgestellt, um Unterschiede in der ‚Entscheidung der Schulleitung für die Projektverantwortlichen aufgrund von für die Programmverstetigung förderlichen Anforderungen' im Rahmen von Interviewstatements zu erfassen.

Bei der initialen Zuweisung von Verantwortlichkeiten zu t0 gingen die Schulleitungen jeweils unterschiedlich vor. An den Schulen der Fallgruppe 1 war es dezidiert die Intention der Schulleitung, die Qualität der unterrichtlichen Umsetzung des Lesetrainings durch eine bewusste Auswahl der Projektkoordinatorinnen positiv zu beeinflussen. Die zentralen Kriterien bei der Vergabe von Verantwortlichkeiten waren an beiden Schulen *fachliche Kompetenz, Schulentwicklungsexpertise* und *effektive Zusammenarbeit*.[220] Dementsprechend wurde an der Grundschule 1 das Team aus einer Projektkoordinatorin mit fachlicher und schulorganisatorischer Expertise sowie mit Moderations- und Fortbildungserfahrungen und einer Projektkoordinatorin mit Förder- und Diagnostik-Erfahrung zusammengesetzt.[221] Ebenso spielten bei der Auswahl die ausgewiesenen

---

spricht von großen Widerständen durch die SL. SL führt Personalmangel an, weshalb sie die zusätzlichen Leseschule-Std. nicht unterstützen möchte." (Grundschule 2, Projektverlaufsprotokoll, 5. PSJ)

217 Grundschule 2, PK 1, 3. PSJ.

218 „An der [Grundschule 3] wurde die Verwendung der landesfinanzierten und projektgebundenen Entlastungsstunden programmunabhängig zweckentfremdet." (Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ)

219 „In diesem Schuljahr ging das [die Doppelbesetzung in den Leseschulstunden] nicht, weil wir ja relativ schlecht besetzt sind, sodass eben einfach keine Ressourcen dafür übrig waren beziehungsweise dass wir halt uns nochmal / das ist halt nochmal ein anderes Thema, dass wir uns halt überlegt hatten, mehr in die Eins und Zwei Doppelbesetzungen zu legen, weil wir da halt einfach festgestellt haben, dass unsere Kinder da enorm viel Förderbedarf haben und wir gesagt haben: ‚Wir müssen die Grundlagen in der ersten und zweiten Klasse legen und da alle unsere Kräfte investieren, dass man eben in der Drei und Vier, dass da / dass es da eben besser klappt.' Und insofern waren dafür jetzt nicht mehr so die Ressourcen da." (Grundschule 3, PK 1, 2. PSJ); vgl. auch Grundschule 2, PK 1, 3. PSJ.

220 Vgl. Grundschule 1, SL, 2. PSJ.

221 „SL ist überzeugt, dass die Kombination der PK aus organisatorisch und fachlich versierter Kraft (Frau Schreiber) mit Moderations- und FoBi-Erfahrung sowie Förderkraft mit Förder- und Diagnostik-Erfahrung (Frau Bäumker) eine gute Voraussetzung für

Unterrichtserfahrungen beider Lehrerinnen sowie auch die familiäre Belastbarkeit eine Rolle.[222] Neben fachlicher Kompetenz waren an den Schulen der Fallgruppe 1 damit für die Entscheidung zudem *Schulleitungsexpertise,*[223] individuelle Weiterbildungen[224] und inner- sowie außerschulisches Engagement in für den Projektkontext relevanten Bereichen (unter anderem Leitungsfunktion in Gremien, Tätigkeit für die Bezirksregierung)[225] von Bedeutung. In Bezug auf die Teamstruktur wurde ebenso berücksichtigt, dass sich beide Akteurinnen bereits durch eine *effektive Zusammenarbeit* auf persönlicher Ebene ausgezeichnet hatten.[226]

An beiden Schulen spielten im Kontext ‚Leseförderung' darüber hinaus ein persönliches (langjähriges) *Interesse an diesem Fachgebiet* im Allgemeinen[227] wie auch für das Programm im Besonderen[228] eine Rolle. Nicht zuletzt bildete an

---

das Gelingen ist." (Grundschule 1, SL, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ) „L: Muss ich mal überlegen. Ich glaube, ich wurde einfach direkt von meiner Chefin gefragt, ob das nicht was wäre, weil es was mit Lesen und Förderung zu tun hatte und da ich ja als Sonderpädagogin sofort erst mal angesprochen wurde. Und da der Bereich Deutsch und Leseförderung mich sowieso besonders angesprochen hat, habe ich es auch sofort erst mal zugesagt. Und dann war ich bei dieser allerersten Veranstaltung mit dabei und seitdem war ich eigentlich mit im Boot." (Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ)

222 „I: Wie haben Sie die beiden Projektkoordinatorinnen ausgewählt, Frau Schreiber und Frau Bäumker, damals, als klar war / Sie haben gesagt, Frau Sören hat Sie angesprochen. L: Richtig, ob wir uns das vorstellen könnten. Also für mich war Frau Schreiber immer diejenige, die im Bereich Sprache / wo ich wusste, die ist a) familiär belastbar, muss man ja gucken, wer kleine Kinder hat, ist das immer dann ein bisschen schwieriger. Und damals kam Frau Bäumker ja als Förderschullehrerin bei uns an der Schule, und die konnte von ihrem Aufwand / Vorbereitung also / das waren so die beiden, die sich als ideal dafür herausgezeichnet hatten. I: Und dann haben Sie die //xxx// L: //xxx// Gefragt. //xxx// I: In einer Konferenz oder persönlich irgendwie, Tür und Angel dann so //xxx// L: //xxx// Nein persönlich. Frau / Eigentlich war ich erst mit dabei / hatten Frau Schreiber und ich uns das angeguckt, und dann war eine von der Schulleitung, und das geht immer nicht von den Tagen her, sodass wir dann jemand Zweites gesucht haben." (Grundschule 1, SL, 2. PSJ)

223 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ; Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ.

224 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ.

225 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ; Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ.

226 „Und dann natürlich auch, ist für mich immer wichtig, die Chemie zwischen den beiden muss passen, wie arbeiten die zusammen, und das hatte sich schon herauskristallisiert, dass das / die Symbiose sehr gut ist, ist auch dann für unsere Arbeit an der Schule gut, also wichtig. Dass man gezielt / ich gucke mir vorher / auch in Gesprächen versuche ich immer herauszufinden, wo sind so die Neigungen und Stärken und wer könnte da was machen oder da, dass man im Vorgespräch das dann schon guckt." (Grundschule 1, SL, 2. PSJ); vgl. auch Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ.

227 Die Projektkoordinatorinnen der Weiterführenden Schule 2 hatten bspw. zum Zeitpunkt ihrer Auswahl bereits seit langem eine „Methode […] gesucht, wie man den Kindern das näher bringen könnte, den Inhalt eines Textes besser zu erfassen", und bereits „viel in diese Richtung unternommen." (Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ)

228 Vgl. Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ.

der Grundschule 1 auch der *Einsatz im Deutschunterricht in den vom Projekt betroffenen Jahrgangsstufen*[229] die Basis für die kompetenzorientierte Zuweisung von Verantwortlichkeiten.

An den Schulen der Fallgruppe 2 wurde *persönliches Interesse* als Hauptgrund für die Auswahl einer Projektkoordinator:in gesetzt.[230] So kam es durch individuelle Interessensbekundungen und zeitliche Kapazitäten für die Übernahme der Verantwortlichkeit auch dazu, dass an der Grundschule 3 wie auch an der Weiterführenden Schule 1 Lehrkräfte, die nicht Deutsch als Fach vertraten, als Projektkoordinatorinnen ausgewählt wurden. Dies führte neben einer z. T. auch explizit artikulierten fachlichen Überforderung dazu, dass sie nicht (durchgehend) in die unterrichtliche Umsetzung des Lesetrainings involviert waren.[231]

**Analyseergebnisse**

An zwei von fünf Schulen gestalteten die *Schulleitungen* ihre *systemische Rolle* dahingehend, dass sie Entscheidungen trafen, die den Implementationsprozess unterstützten. Diese Entscheidungen betrafen zwei Bereiche:

- Die Schulleitungen der Fallgruppe 1 stellten – im Gegensatz zu den Vertreter:innen der Fallgruppe 2 – kontinuierlich *zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen* bereit. Zur Bereitstellung von Ressourcen für die Anschaffung von Materialien liegen positive Auskünfte nur vonseiten der Schulen der Fallgruppe 1 vor.
- Die *Auswahl der Projektkoordinatorinnen* durch die Schulleitung erfolgte in den Schulen der Fallgruppe 1 kriteriengeleitet, indem fachliche Kompetenz, Schulentwicklungsexpertise, Teamfähigkeit, der unterrichtliche Einsatz in den vom Programm betroffenen Jahrgängen sowie auch familiär bedingte Belastbarkeit zum Maßstab genommen wurde. Bei den Schulen der Fallgruppe 2 war primär ein persönliches Interesse bei der initialen Auswahl maßgeblich. Ressourcen wurden nur eingeschränkt zur Verfügung gestellt.

**Conclusio**

→ Die *Bereitstellung von Ressourcen* sowie eine *kriteriengeleitete Auswahl der Projektkoordinatorinnen* seitens der *Schulleitung* haben positive Auswirkungen auf das Gelingen des Implementationsprozesses.

229 Vgl. Grundschule 1, SL, 2. PSJ.

230 „Das war eine freiwillige Meldung, die haben sich / ich habe das vorgestellt, und dann haben die beiden sich freiwillig gemeldet. Die haben gesagt: ‚Das könnten wir wohl machen!' Könnten sich vorstellen, das zu tun, und dann haben sie das gemacht." (Grundschule 3, SL 1, 2. PSJ); vgl. auch Grundschule 2, PK 2, 2. PSJ; Grundschule 3, PK 2, 2. PSJ; Weiterführende Schule 1, PK 1, 2. PSJ.

231 Vgl. Grundschule 3, PK 1, 2. PSJ; Weiterführende Schule 1, PK 1, 2. PSJ.

## 3.3 Systemische Rolle der Projektkoordination

### 3.3.1 Klare Zuständigkeiten und Aufgabenteilung

Zur Analyse der Bedeutung von Rolle und Einfluss der Projektkoordination auf die organisationalen Rahmenbedingungen des Implementationsprozesses wurde die Kategorie ‚Klare Zuständigkeiten und Aufgabenteilung der Projektkoordinatorinnen' (K11) induktiv etabliert. Sie untersucht die ‚Strukturierung der Aufgaben' und die ‚Übernahme abgesprochener Arbeitsbereiche bzw. Verantwortlichkeiten' innerhalb des Projektkoordinatorinnen-Teams. Die Datengrundlage bieten Interviews mit unterschiedlichen Akteur:innen.

Grundsätzlich gingen die Projektkoordinatorinnen an allen Schulen fallgruppenübergreifend im Team vor. Sie bearbeiteten gemeinsam zentrale Aufgaben wie Unterrichts(reihen)planung[232], Materialerstellung[233], Entwicklung von Leistungsüberprüfungen[234] und Organisation des Wissenstransfers.[235] Die Grundschule 1 sowie die Weiterführende Schule 2 etablierten zudem regelmäßige Treffen.[236]

Bei der Aufteilung von Aufgabenbereichen unterschieden sich die Projektschulen hingegen deutlich: An den Schulen der Fallgruppe 1 wurden entsprechend den jeweiligen *Kompetenzprofilen* den Projektkoordinatorinnen explizite Zuständigkeiten für unterschiedliche Betätigungsfelder zugewiesen.[237] So übernahm an der Grundschule 1 eine Projektkoordinatorin die Verantwortung für die Erstellung von Material zur Differenzierung aufgrund ihrer sonderpädagogischen Expertise, während die andere Projektkoordinatorin aufgrund ihrer Schulentwicklungserfahrung für die organisationale Planung des Implementationsprozesses zuständig war.[238] Zudem wurden Zuständigkeiten für die *Betreuung unterschiedlicher Jahrgänge* im Kontext des Lesetrainings aufgeteilt.[239]

Letzteres wurde zwar in der Grundschule 2 und der Weiterführenden Schule 1 ähnlich gestaltet,[240] jedoch wurde die Zusammenarbeit der Projektkoordi-

232 Vgl. Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ; Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ; SL 2, 4. PSJ.

233 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 4. PSJ; Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ; SL 2, 4. PSJ.

234 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ.

235 Vgl. Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ.

236 Vgl. Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ; Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ; SL 2, 4. PSJ.

237 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ; PK 2, 2. PSJ. Vgl. auch die unterschiedliche Aufgabenverteilung an der Weiterführenden Schule 1: „Wir haben inhaltlich sehr gut zusammengearbeitet bei der Erstellung der, der Unterrichtsreihe. Da hat so jeder seine Stärken: Sie macht das Layout gut, und ich habe inhaltlich mehr dazu beigetragen." (Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ)

238 Vgl. Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ; SL, 2. PSJ. An der Weiterführenden Schule 2 war die Projektkoordinatorin 1 in die didaktische Leitung eingebunden.

239 Vgl. Grundschule 1, SL, 2. PSJ; Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ.

240 Vgl. Grundschule 2, PK 1, 2. PSJ; Weiterführende Schule 1, PK 2, 4. PSJ.

natorinnen an diesen Schulen weniger systematisch organisiert: Ein Austausch fand – auch noch im 4. Projektschuljahr – vorrangig in Form kurzer Besprechungen in den Pausen statt, Termine wurden bedarfsorientiert vereinbart.[241] Die *Verantwortlichkeit* für die Umsetzung der Programmbausteine an der Grundschule 2 wechselte *in Abhängigkeit von zugeteilten Ermäßigungsstunden und vom individuellen Stundenplan*.[242] Dies empfanden die Projektkoordinatorinnen noch zum Ende des begleiteten Projektzeitraums als problematisch: So äußerten sie im 4. Projektschuljahr rückblickend, dass sie Aufgaben besser untereinander verteilen und schriftlich hätten dokumentieren müssen,[243] veränderten jedoch – auch im letzten Projektschuljahr – nicht ihr Vorgehen. An der Grundschule 3 resultierte aus der *fehlenden Zuweisung von Zuständigkeiten*, dass eine Fachlehrerin für Mathematik in der Schuleingangsphase als Projektkoordinatorin ausgewählt wurde, die aufgrund der konfligierenden Überschneidung der Arbeitsbereiche aus dem Projekt herausgenommen wurde.[244]

### 3.3.2 Einbindung in Gremien

Ebenfalls induktiv entwickelt wurde mit Blick auf den Einfluss der organisationalen Rolle der Projektkoordination auf den Implementationsprozess die Kategorie ‚Einbindung der Projektkoordinatorinnen in Gremien' (K12), die auf Schulentwicklungserfahrungen in ‚innerschulischen Kommissionen' Bezug nimmt. Dabei steht die Auswertung von Interviews im Fokus.

Im Vergleich der beiden Fallgruppen gestaltete sich der Einbezug in schulinterne, etablierte Institutionen unterschiedlich: An den drei Schulen der Fallgruppe 2 waren die Projektkoordinatorinnen vorrangig in die *obligatorische schulische Gremienarbeit*, z. B. in Lehrer- oder Fachkonferenzen eingebunden.

Hingegen war an den Schulen der Fallgruppe 1 jeweils eine Projektkoordinatorin in *strukturell starker Position* durchgängig vertreten, als Mitglied der didaktischen Leitung und Vorsitzende der Fachschaft Deutsch bei der Weiterführenden Schule 2 bzw. Mitglied der Schulleitung bei der Grundschule 1. Somit verfügten sie schon vor Programmbeginn über Erfahrungen mit systemisch

241 „I: Wenn Sie mal den Blick werfen auf die Zusammenarbeit mit Ihrer Kollegin Frau Meissner, also der anderen Projektkoordinatorin, wie gestaltet die sich? Wie hat die sich entwickelt im Laufe der Zeit? L: Ja, wir haben oft, also meistens so kurze Besprechungen in der Pause: ‚Du, das und das steht an. Wir müssen uns noch mal ausführlicher zusammensetzen', und dann haben wir einen Termin. Wir haben keinen festen Termin, weil es auch immer unterschiedlich ist, je nachdem wieviel so ansteht. Aber an sich ist alles gut." (Grundschule 2, PK 3, 4. PSJ)

242 Vgl. Grundschule 2, PK 1, 4. PSJ.

243 Vgl. Grundschule 2, PK 3, 4. PSJ.

244 „Und jetzt bin ich ja ein Jahr raus. Ich bin ja jetzt Fachlehrerin für Mathe und irgendwie in den ersten Klassen und habe jetzt im Moment gar nicht so mit der *Leseschule* so viel zu tun." (Grundschule 3, PK 1, 4. PSJ)

verankerten Planungsprozessen im Bereich ‚Schulentwicklung'. Darüber hinaus engagierte sich die Projektkoordinatorin 1 der Grundschule 1 auch in schulexternen Kontexten, indem sie als Moderatorin im regionalen Kompetenzteam der zuständigen Bezirksregierung fungierte, wo sie fachliche Qualifikationen sowie Schulentwicklungsexpertise erwarb.[245]

**Analyseergebnisse**

*Klare Zuständigkeiten und Aufgabenteilung* bestanden an zwei von fünf Schulen.

- Die Organisation der Projektkoordination zeichnete sich bei beiden Schulen der Fallgruppe 1 durch eine an Kompetenzprofilen orientierte klare Verteilung von Zuständigkeiten und Aufgaben aus.
- Im Gegenzug gestaltete sich an den Schulen der Fallgruppe 2 die Zusammenarbeit nicht systematisch.

Eine *Einbindung* der Projektkoordinatorinnen *in Gremien* bestand an fünf von fünf Schulen mit entscheidenden Unterschieden:

- Die Projektkoordinatorinnen der Fallgruppe 1 waren in Gremien mit Steuerfunktion bzgl. Schulentwicklung (und damit in strukturell starken innerschulischen Positionen) und z. T. auch in externen bildungsinstitutionellen Kontexten vertreten.
- Die Projektkoordinatorinnen an den Schulen der Fallgruppe 2 waren in die obligatorischen schulinternen Gremien eingebunden.

**Conclusio**

→ *Klare Zuständigkeiten und Aufgabenteilung* sowie die *Einbindung der Projektkoordinatorinnen in Gremien* mit Steuerfunktion bzgl. Schulentwicklung haben einen positiven Einfluss auf den Implementationserfolg.

## 3.4 Netzwerkarbeit

Vor der Folie von Positionen der Implementationsforschung, welche die transferförderliche Wirkung von Netzwerken betonen, wurde bei der Untersuchung der organisationalen Rahmenbedingungen im Implementationsprozess die Kategorie ‚Netzwerkarbeit' (K13) hinsichtlich der beiden Subkategorien ‚Vernetzung innerhalb der Projektstrukturen' (K13.1) und ‚Aufbau eigener Vernetzungen' (K13.2) ausdifferenziert. Die Datengrundlage bilden unter anderem die Interviewaussagen der schulischen Akteur:innen zu allen drei Erhebungszeitpunkten sowie die Teilnehmerlisten und Feedbackbögen zu den 12 Netzwerktreffen.

245 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ.

### 3.4.1 Vernetzung innerhalb der Projektstrukturen

Im Kontext der Teilnahme und Bewertung der Vernetzungstätigkeit ‚innerhalb der Projektstrukturen' (K13.1) zeigt sich eine Differenz zwischen den Fallgruppen bezüglich ‚Nutzung und Bewertung' der ‚vorgegebenen Zusammenarbeit mit anderen Schulen auf Netzwerktreffen und Fortbildungen': Die Projektkoordinatorinnen aus den Schulen der Fallgruppe 1 nahmen – mit wenigen Ausnahmen – an den Fortbildungen und Netzwerktreffen teil[246] und zogen aus diesen Veranstaltungsformaten einen Mehrwert für den Implementationsprozess.[247] Laut der Grundschule 1 und der Weiterführenden Schule 2 begründete sich dies zum einen aus dem *(Erfahrungs-)Austausch* innerhalb desselben Verbundes im Kontext der unterrichtspraktischen Umsetzung des Lesetrainings (unter anderem zum Materialeinsatz sowie zu Differenzierungsmöglichkeiten), den sie als gewinnbringend empfanden.[248] Zum anderen ermöglichte, laut der Weiterführenden Schule 2, gerade der *verbundübergreifende Austausch* spezifische Absprachen zum Materialeinsatz, um für die Schüler:innen Doppelungen im Lesetraining und damit vorab mögliche ‚Ermüdungserscheinungen' zu vermeiden.[249] Die Projektkoordinatorinnen der Grundschule 1 schätzten in diesem Zusammenhang sowohl die Rückmeldungen von den weiterführenden Schulen über den Kompetenzzuwachs der Schüler:innen als auch, gerade zu Programmbeginn, den Vergleich mit ihnen als Korrektiv.[250] Die beiden Schulen formulierten daher auch noch im

246 Vgl. Teilnehmerlisten Fortbildungen 1–7, 1. PSJ; Teilnehmerlisten NWT 1–7, 1.–5. PSJ.

247 Vgl. exemplarisch Feedbackbogen Netzwerktreffen 5, 3. PSJ.

248 „Man kann natürlich ein bisschen aus der Erfahrung vom letzten Durchgang so ein bisschen profitieren, wobei es an der [Grundschule 3] ja so ist, dass die im dritten Schuljahr gestartet sind und jetzt ins Vierte gehen. Die hatten sowieso immer ein bisschen den Schwerpunkt anders gelagert, aber ich glaube schon, dass man / dass die sowohl von unseren Erfahrungen profitieren können, weil wir jetzt im Vierten schon waren, aber wir jetzt auch sicherlich, wenn wir ins dritte Schuljahr gehen, nochmal von deren Erfahrungen, wie weit haben die reduziert oder differenziert in den Aufgaben, also ich denke, dass wir da sicherlich nochmal jetzt auch im Blick auf das zweite Halbjahr uns gut ergänzen werden." (Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ); vgl. auch Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ.

249 „I: Haben Sie eine Idee, wie die Zusammenarbeit mit anderen Schulen noch weiterentwickelt werden sollte? L: Ja, man könnte vielleicht überlegen, weil das haben wir ja gerade beim Material vielleicht auch so ein bisschen festgestellt, wir machen ja das Thema ‚Tiere', dass man das nicht so doppelt, nicht? Weil einige Schüler hatten so, ich hatte das Gefühl, die kennen bestimmte Sachen schon. Dass man mal guckt, was setzt die Grundschule vielleicht explizit ein, und wir nehmen dann so ein bisschen andere Materialien, weil ich glaube, einige Schüler, die hatten jetzt schon, einige Texte kannten sie schon oder zumindest so einen Fluency-Text, den ich aufgelegt habe, so: ‚Ja, ja, den kenne ich schon.' Ist dann vielleicht ein bisschen die Spannung raus, kann nicht schaden, aber man müsste sich vielleicht tatsächlich noch ein bisschen besser absprechen." (Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ)

250 „Ich finde den Austausch auf den Fortbildungen und Netzwerken immer sehr anregend und intensiv. […] Ich finde es auch gut, dass man mitkriegt: Was / wie läuft das an den

4. Projektschuljahr, in Abwägung des damit verbundenen zeitlichen Aufwands, den Wunsch nach einer Fortführung dieser angeleiteten Vernetzungsstrukturen über das Projektende hinaus.[251]

Die Grundschulen der Fallgruppe 2 konnten hingegen aufgrund von Interventionen der Schulleitung z. T. nicht regelmäßig an den Fortbildungen und Netzwerktreffen teilnehmen. Obwohl sich die Projektkoordinatorinnen der Grundschule 2 bisweilen abwechselten, um überhaupt teilnehmen zu können,[252] bewerteten auch sie die Vernetzung innerhalb der Projektstrukturen als sehr positiv.[253] Zudem schätzten die Projektkoordinatorinnen der Grundschule 3,

---

weiterführenden Schulen? Weil man auch manchmal merkt: Okay., wenn das bei uns schwierig ist und bei denen auch noch schwierig, dann, also dann merkt man erst mal nochmal, wie anspruchsvoll das Training ist und auch / nimmt für uns auch manchmal so den Druck nochmal raus: Okay, wenn die auch in Fünf, Sechs, Sieben da noch Probleme haben, wir müssen noch nicht alles schaffen. Manchmal hat man diesen Druck, man denkt, man müsste jetzt alles hier schon perfekt hinkriegen, und das ist so ein bisschen so ein relaxtes Gefühl (lacht) dann manchmal." (Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ)

251 „I: Haben Sie denn eine Vorstellung, wie sich die Zusammenarbeit mit den anderen Schulen in Zukunft weiterentwickeln könnte? L: Ja, ich würde es sehr, sehr bedauern, wenn solche Netzwerktreffen gar nicht mehr stattfinden würden. Ich würde auch, wenn dieses Projekt ganz ausläuft, die Begleitung für uns würde ich auf jeden Fall ja, vielleicht auch selbst in die Hand nehmen, keine Ahnung, oder vielleicht macht das auch jemand anderes, dass man sich wenigstens einmal oder zweimal im Jahr dieses Netzwerk, das sich ja nun gefunden hat, trifft, um sich auszutauschen. Und vielleicht auch nochmal jemanden da vom Lehrstuhl als Unterstützung in irgendeiner Weise dann einzuladen, um auch nicht zu stagnieren und einfach auch weiterzukommen." (Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ) „I: Wie sollte sich die Zusammenarbeit mit den anderen Schulen weiterentwickeln? Haben Sie da eine Vorstellung? L: Also da würde ich mir auf jeden Fall wünschen, dass auch, wenn das Projekt offiziell beendet ist, man weiterhin so in Kontakt bleibt und eben weiß, da sind noch weitere Ansprechpartner, da kann man sich noch mal austauschen oder noch mal Hilfe holen, vielleicht auch, dass das einfach weiter diese Vernetzung bleibt." (Grundschule 1 PK 1, 4. PSJ) „I: Und wie sollte sich das in Zukunft entwickeln? Ist das für Sie was, das perspektivisch auch weiterentwickelt werden sollte? L: Auf jeden Fall. Fände ich total schön, wenn wir da auch, also auch mit der [Weiterführenden Schule 2], gerade weil es ja die Schule ist, die ja auch nun in der *Leseschule* mitgearbeitet hat, wenn da wirklich ein engeres Projekt. Oder dass wir da vielleicht eine Regelmäßigkeit reinbekommen können, dass meinetwegen immer die siebten Schuljahre die jetzigen Vierten dann besuchen und sowas vorstellen. Weil ich fand, die Resonanz aus dem vierten Schuljahr war sehr, sehr positiv. Die haben das wirklich sehr wertgeschätzt und haben gesagt, die haben sich sehr viel Mühe gegeben in der Gestaltung dieser Kästen und auch in dem, was sie an Spielangeboten oder wie sie sich das Quiz überlegt hatten. Also die vierten Schuljahre waren schon echt begeistert davon." (Grundschule 1, PK 2, 4. PSJ)

252 Vgl. in diesem Zusammenhang die Auswertung zu der Kategorie ‚Bereitstellung von Ressourcen' (K9) seitens der Schulleitung sowie Grundschule 2, PK 2, 2. PSJ.

253 „I: Wie gestaltet sich, Ihrer Ansicht nach, die Zusammenarbeit und Vernetzung mit den anderen Schulen? L: Wunderbar. Wirklich wunderbar. Also durch den Austausch, weil wir waren / (Räuspern) also auch da / wir haben ja einmal diese Fortbildungen und dann haben wir ja auch noch zusätzliche Treffen. Wo es auch darum geht, also welche Themen

denen die Teilnahme an Netzwerktreffen von der Schulleitung mehrfach untersagt wurde, die Beteiligung an den Veranstaltungen als gewinnbringend ein. So sei mit dem Austausch über die unterrichtspraktische Umsetzung oder den Wissenstransfer[254] eine gegenseitige Vergewisserung über den Implementationsfortschritt einhergegangen.[255] Die Projektkoordinatorinnen der Weiterführenden Schule 1 wiederum vermochten zwar durchgängig an den projektinternen Fortbildungen und Netzwerktreffen teilzunehmen, der Gewinn beschränkte sich ihren Aussagen zufolge jedoch auf die Möglichkeit des gegenseitigen Kennenlernens.[256]

### 3.4.2 Aufbau eigener Netzwerkstrukturen

Über die Kategorie ‚Netzwerkarbeit' wurde auch die induktive Subkategorie ‚Aufbau eigener Vernetzungen' (K13.2) erhoben, um die ‚Ausgestaltung und Bewertung der von der Schule initiierten Zusammenarbeit mit anderen (am Projekt beteiligten) Schulen' zu erfassen. Es ließ sich feststellen, dass – unabhängig von den identifizierten Fallgruppen – im Rahmen von t1 nur vereinzelt Netzwerkstrukturen an den Schulen selbstständig initiiert wurden. Entscheidende Kooperationsbedingungen lagen dabei entweder in einer *räumlichen Nähe* und/oder einer *Zugehörigkeit zum gleichen Verbund* begründet.

---

liegen jetzt eventuell an, und welche Materialien können wir dafür (..) herstellen oder auch austauschen. Also erstmal ist eine gemeinsame Arbeit aber auch Austausch da, was sehr erleichternd ist. Also auch arbeitserleichternd natürlich. […] Dann ist es auch sehr positiv, also so zwischendurch hat man ja schon mal so einen Hänger, dass man denkt: ‚Oh, das klappt nicht so richtig' (.) oder ‚Wir sind nicht weit genug gekommen, mit diesen Strategien.' Das hatten wir am Anfang falsch verstanden. Wir haben gedacht, wir müssen das in gewissen Zeitpunkten durchbekommen haben. Und da ist es eben dann (..) auch sehr (..) aufbauend, wenn man einfach merkt: ‚Okay, auch an den anderen Schulen bei den Kollegen dauert es einfach länger, wenn man, (..) ja, wenn man einen gewissen Erfolg erzielen will.' Also (.) sowohl bei Unsicherheiten als bei der Materialerstellung als beim Austausch, so gestaltet sich es." (Grundschule 2, PK 2, 2. PSJ)

254 Vgl. Grundschule 3, PK 1, 2. PSJ; PK 2, 2. PSJ.

255 „L: Sonst fand ich das gut und die / was ich zum Beispiel auch immer gut fand, sage ich jetzt mal, diese Netzwerktreffen, das war wirklich / das war klasse, weil man da einfach die / sich so auch jemanden so hatte mit der Gruppe. Und man konnte sagen: ‚So, ja wir halten uns jetzt an die / wir machen diese Arbeitsblätter, das machen wir so.' Man hatte einfach so einen roten Faden, an den man sich halten konnte, und sonst habe ich dann manchmal so ein bisschen das Gefühl gehabt, wenn das / wenn das nicht so ist / man schwimmt so ein bisschen. Sonst würde, sonst würde ich so ein bisschen schwimmen. I: In der Organisation schwimmen Sie oder in der Durchführung? L: In der Durchführung. I: Des Lesetrainings beispielsweise? L: Genau, also das finde ich schon, das gibt dann auch so eine Sicherheit, dass man sagt: ‚So, ja wir machen das, und dann machen wir das.' So, das war schon / das war ganz gut." (Grundschule 3, PK 1, 2. PSJ)

256 „L: Ja, man kennt sich besser, man weiß ungefähr, welche Schule wie arbeitet. Das ist, glaube ich, ziemlich deutlich geworden." (Weiterführende Schule 1, PK 2, 4. PSJ)

So vernetzten sich im frühen Projektverlauf drei räumlich benachbarte Grundschulen eigenständig, zu denen von den Schulen der Fallgruppe 2 die Grundschule 2 gehörte. Die eigenständig organisierten Vernetzungsformen stellten Fortführungen aus der Zeit vor der Projektteilnahme dar.[257] Einen regen Austausch pflegten sie bereits vor Programmbeginn, um ein gemeinsames Fachcurriculum ‚Deutsch' zu erstellen. Die Projektleitung initiierte die Überarbeitung des Dokuments mit dem Ziel, das Lesetraining dort zu integrieren. Diese Anregung nutzten die Grundschulen als Anlass zu einer weiteren inhaltlichen Ausgestaltung der Vernetzung, indem sie nicht nur weiter an ihren Fachcurricula arbeiteten, sondern auch das Material gemeinsam entwickelten. Als Ergebnis wurden in den einzelnen Fachcurricula die Umsetzung des Lesetrainings identisch gestaltet und auch der Materialeinsatz verankert.[258] Neben der inhaltlichen Arbeit fand bei den initiierten Treffen ein Erfahrungsaustausch zur ‚Selbstvergewisserung' statt. Diese Netzwerkstruktur, die punktuell und zielorientiert funktionierte, wurde jedoch nachfolgend ohne eine weitere externe Initiative sehr schnell wieder aufgegeben, was von einer Projektkoordinatorin der Grundschule 2 bedauert wurde.[259]

Die Grundschule 1 und Weiterführende Schule 2 vernetzten sich zur Realisierung einer schulübergreifenden Leseanimationsmaßnahme ihrer Schüler:innen[260] und tauschten sich mit Blick auf den ‚Übergang Grundschule zur weiterführenden Schule' über die lernprogressive Vermittlung der Lesestrategien aus. Daraus resultierte die Idee der Grundschule 1, die 5. Lesestrategie erst an weiterführenden Schulen zu realisieren, die im Folgenden auch umgesetzt wurde.[261]

---

257 Vgl. Grundschule 2, PK 1, 4. PSJ.

258 Vgl. Grundschule 2 / Grundschule 4 / Grundschule 5, Deutschcurriculum, t2.

259 „Also, wir haben als Projektkoordinatoren, als wir angefangen haben mit dem Projekt, ja auch ganz eng mit den anderen benachbarten Schulen zusammengearbeitet und den Unterricht gut, intensiv vorbereitet. Das war für uns alle ganz schön und auch spannend und, und lehrreich und jetzt, da wir die Lesestrategien / ja, irgendwie unser Material so zusammengestellt haben, ist jetzt gerade so eine Phase, wo wir uns nicht mehr treffen in den, in den Schulen oder unter, unter den anderen benachbarten Schulen. Das finde ich ein bisschen schade, weil man jetzt irgendwie wieder, also jetzt schmort man wieder so ein bisschen im eigenen Saft." (Grundschule 2, PK 1, 2. PSJ)

260 „I: Wie sieht denn die Zusammenarbeit und Vernetzung mit anderen Schulen aus? L: Ja, also ich weiß, dass Frau Müller auf jeden Fall den Kontakt zur Grundschule 1 ganz stark hält. Und das haben wir ja auch durch die Schüler hinterher mitbekommen, dass in der Grundschule 1 ja schon ganz viel gemacht wird, also die kommen hier hin mit ihrem ‚Paul' und können die Strategien schon auswendig. I: ‚PAUL' ist das Arbeitsheft, mit dem die arbeiten. L: Genau. Und im Prinzip es so, ja Frau Müller hält da immer Rücksprache." (Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ) „Was eine deutliche Bereicherung gebracht hat, eine tolle Aktion, dass Schüler von uns nämlich dann auch mit Grundschülern gearbeitet haben." (Weiterführende Schule 2, SL, 4. PSJ)

261 Vgl. Grundschule 1, Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei PK 2), 5. PSJ.

**Analyseergebnisse**

*Netzwerkarbeit* vollzogen in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlichen Ausprägungen alle fünf Schulen. Eine durchgehende und zielgerichtete Netzwerkarbeit bestand an zwei von fünf Schulen.

Die *Vernetzung innerhalb der Projektstrukturen* gestaltete sich unterschiedlich:

- Den Projektkoordinatorinnen an den Schulen der Fallgruppe 1 wurde eine durchgehende Teilnahme ermöglicht.
- Die Projektkoordinatorinnen der Grundschulen der Fallgruppe 2 konnten nicht durchgängig an den Fortbildungen und Netzwerktreffen teilnehmen.

Die Bewertung des Nutzens der Netzwerktreffen gestaltete sich unterschiedlich:

- Die Projektkoordinatorinnen der beiden Schulen der Fallgruppe 1 bewerteten ohne Einschränkung den Gewinn dieser Treffen als sehr hoch, insbesondere hinsichtlich eines Erfahrungsaustauschs über unterrichtspraktische Umsetzungen des Lesetrainings.
- Die Projektkoordinatorinnen der Schulen der Fallgruppe 2 kamen zu unterschiedlichen Bewertungen: Während die Projektkoordinatorin der Grundschule 3 ähnlich wie die Schulen der Fallgruppe 1 den selbstvergewissernden Austausch zu unterrichtspraktischen Umsetzungen schätzte, war der Grundschule 2 keine Rückmeldung möglich; die Bewertung aus der Weiterführenden Schule 1 bezog sich lediglich auf Aspekte des Kennenlernens.

Bei dem Aufbau eigener Netzwerkstrukturen zeigen sich Unterschiede zwischen den Fallgruppen:

- Vernetzungen fanden zwischen räumlich benachbarten Grundschulen statt, an denen auch die Grundschule 2 aus der Fallgruppe 2 beteiligt war. Die Vernetzungen wurden in den Projektkontext überführt und dienten den Zielvorgaben des Leseschulteams entsprechend der Entwicklung eines Fachcurriculums und der gemeinsamen Materialerarbeitung. Festzuhalten ist, dass die gemeinsame Arbeit an Materialien nicht zu einem programmadäquaten Ergebnis führte.
- Ohne weiterführenden konkreten Arbeitsauftrag des Leseschulteams bzw. eine externe Initiative wurde die eigenständige Kooperationsstruktur nicht fortgeführt.
- Die Vernetzung der Schulen der Fallgruppe 1 untereinander war deutlich weniger ausgeprägt. Ihre Zusammenarbeit auf regionaler Ebene betraf die Gestaltung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule.

**Conclusiones**

→ Die *Teilnahme an projektinternen Netzwerkformaten* und das Bemühen, diese Erfahrungen für die Umsetzung an der eigenen Schule fruchtbar zu machen, können sich förderlich auf den Implementationsprozess auswirken.

→ Die Initiierung von *regionalen Vernetzungen* kann nicht grundsätzlich als förderlich für den Implementationsprozess betrachtet werden.

## 3.5 Schriftliche Fixierung des Implementationsprogramms

### 3.5.1 Schulprogramm

Mit der Hauptkategorie ‚Schriftliche Fixierung des Implementationsprogramms' (K14) und ihrer ersten Subkategorie ‚Schulprogramm' (K14.1) als zentralem Tool zur Institutionalisierung wurde die ‚Festschreibung der einzelnen Programmbausteine in das Schulprogramm bzw. in das Leseförderkonzept' eruiert, um nachzuvollziehen, ob dadurch Verbindlichkeiten zur Unterstützung des Implementationsprozesses geschaffen wurden. Zu zwei Erhebungszeitpunkten wurde überprüft, ob ein entsprechender Passus in das Schulprogramm integriert worden war oder ggf. ein die Integration vorbereitendes, separates Leseförderkonzept vorlag. Dadurch sollte die Entwicklung der schriftlichen Fixierung des Implementationsprogramms erfasst werden.

Im Ergebnis lässt sich grundsätzlich keine Fallgruppenspezifik feststellen. Das Implementationsprogramm ist – außer an der Grundschule 2[262] – an allen beteiligten Schulen zu t2 im Schulprogramm bzw. Leseförderkonzept verankert worden. Jedoch unterscheiden sich der Grad und die Detailliertheit der Anbindung in den Fallgruppen merklich. Zur Verdeutlichung der Spannweite unterschiedlicher Anbindungsweisen kann ein exemplarischer Vergleich des Gesamtkonzeptes der Grundschule 1 als Vertreterin der Fallgruppe 1 und der Grundschule 3 als Schule der Fallgruppe 2 dienen:

An der Grundschule 1 wurde die *LeseSchule* zum Ende der begleiteten Projektphase in ihrer Systematik in Bild und Schrift explizit in das Schulprogramm integriert. Dies beinhaltete zu t2 die Aufnahme des Strukturbaums der *LeseSchule*, die Verwendung entsprechender Fachterminologie und eine differenzierte Darstellung der Lesestrategien, die mit bereits vor Projektbeginn relevanten Unterrichtsinhalten zur Sachtextarbeit verknüpft wurden.[263] Außerdem wurde die Bedeutung weiterer Bausteine der Leseförderung, wie z. B. ‚Leseanimation', ‚Literarische Bildung' und ‚Fluency' hervorgehoben. Im Vergleich mit den zu t0 und t1 eingereichten Dokumenten lässt sich feststellen, dass eine deutliche Orientierung des Schulprogramms an der *LeseSchule* stattfand.[264]

An der Grundschule 3 hat die Überarbeitung des Leseförderkonzepts zu einer Anbindung anderer Qualität geführt: Vor Projektbeginn war in dem Leseförderkonzept die Verwendung von *Antolin* zur Leseanimation sowie des Lehrwerks und Arbeitshefts *Wir werden Leseprofi!* zur Verbesserung des Textverständnisses

262 An dieser Schule hat jedoch eine Aufnahme des Programms in das Fachcurriculum Deutsch stattgefunden. Vgl. die Darstellungen zur Kategorie III.3.5.2 Fachcurriculum.

263 So verweist das Schulprogramm zu t2 bspw. auf die Überschneidung einer programmspezifischen Lesestrategie mit der Vorgehensweise des eigenen Lehrwerks zur Arbeit mit Sachtexten (vgl. Grundschule 1, Schulprogramm t2).

264 Vgl. Grundschule 1, Schulprogramm t0 und t2.

festgeschrieben. Zum Projektende wurde ein von der Grundschule so bezeichnetes Leseförderkonzept als Grundlage für ein noch in der Schulkonferenz zu verabschiedendes Schulprogramm eingereicht, das jedoch eher ein allgemeines Förderkonzept darstellte. Leseförderung wurde darin nur am Rande thematisiert und das Strategieprogramm lediglich als eine unter vielen aufgelisteten, vereinzelten Maßnahmen aufgeführt. Ein Bezug zu weiteren Maßnahmen der Leseförderung, z. B. zur Leseanimation, wurde nicht hergestellt.[265] Somit bestand zu t2 die schriftliche Fixierung des Implementationsprogramms an der Grundschule 3 aus einer singulären und separaten Nennung des Lesestrategieprogramms in einem Förderkonzept, das jedoch nicht weiter ausdifferenziert dargestellt wurde.

### 3.5.2 Fachcurriculum Deutsch

Zur Untersuchung des Institutionalisierungsgrades des Programms abseits des Schulprogramms wurde zudem die Subkategorie ‚Fachcurriculum Deutsch' (K14.2) deduktiv erstellt, um den Status der ‚Festschreibung der einzelnen Programmbausteine in das schulinterne Deutschcurriculum' zu erheben. Auch hier zeigt sich keine klare Differenz zwischen den Fallgruppen. Mit Ausnahme der Grundschulen 1 und 3 wurde an den Projektschulen die *LeseSchule* im Fachcurriculum Deutsch festgeschrieben. An der Grundschule 1 der Fallgruppe 1 war dies obsolet, da das Lesetraining als Bestandteil des Förderunterrichts fungierte und in diesem Zusammenhang in das Schulprogramm aufgenommen wurde.[266] Die Schule plante jedoch perspektivisch die Integration in das Fachcurriculum.[267]

Zu der Grundschule 2 liegen aufgrund abschließend fehlender Rückmeldungen keine dokumentierten Aussagen zur Aufnahme der *LeseSchule* oder einzelner Bausteine in das Fachcurriculum vor.

An der Grundschule 3 war vor Projektbeginn eine Stunde im Rahmen des Deutschunterrichts für die Leseförderung reserviert. Da es jedoch kein festgelegtes Curriculum für diese Leseförderstunde gab, wurde sie im Alltag nicht realisiert. Im Zuge des Wechsels der Schulleitung, als dessen Folge die unterrichtliche Umsetzung des Lesetrainings nicht mehr gewährleistet war, wurde als Kompensation vereinbart, zunächst ein Lesecurriculum zu erstellen. Dieses sah, neben Maßnahmen zur Leseanimation und der Förderung der Leseflüssigkeit, die Einrichtung einer klassenübergreifenden Fordergruppe für leistungsstarke Schüler:innen in der 4. Jahrgangsstufe vor, in der Lesestrategien vermittelt werden sollten. In der 3. Jahrgangsstufe wiederum sollten in allen Klassenverbänden die 1. und 2. Lesestrategie vermittelt werden. Damit könnte als Ergebnis festgehalten werden, dass

265 Vgl. Grundschule 3, Schulprogramm t0 und t2.
266 Vgl. Grundschule 1, Schulprogramm, t2.
267 Vgl. Grundschule 1, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ.

an dieser Grundschule – wie auch an anderen Grundschulen – das Lesetraining in den relevanten Jahrgangsstufen etabliert war. Am Beispiel dieser Schule lässt sich jedoch zeigen, dass die im Rahmen eines regelmäßig erstatteten Berichts zum Stand der Implementierung erfolgten schriftlichen Aussagen „Die Leseschule ist im Bereich ‚Lesen' im Curriculum für die Klassen 3/4 fest verankert" sowie „Die Leseschule ist Bestandteil des Schulprogramms",[268] keinen Mehrwert bezüglich einer Etablierung haben und der Umsetzung im schulischen Alltag nicht entsprechen können. Denn im unmittelbaren Anschluss werden unter der Rubrik „Welchen Problemen und Herausforderungen stehen wir gegenüber?" fehlende Kontinuität und eine mangelnde Etablierung beklagt.[269]

An den beiden weiterführenden Schulen ersetzte im Fachcurriculum Deutsch eine mehrwöchige Unterrichtseinheit der Jahrgangsstufe 5 zum Lesestrategie- und Fluency-Training mit einer abschließenden Klassenarbeit ein Unterrichtsvorhaben.[270] An der Weiterführenden Schule 1 der Fallgruppe 2, die bereits im 2. Projektschuljahr das Lesetraining im Fachcurriculum festgeschrieben hatte,[271] wurde die Aufnahme dadurch begünstigt, dass es unabhängig von der *LeseSchule* überarbeitet werden musste.[272] Die strikte Substitution und zeitliche Konkretisierung der Inhalte wurden laut einer Projektkoordinatorin vorgenommen, um die Akzeptanz bei den Kolleg:innen zu erhöhen.[273]

---

268 Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll, 5. PSJ.

269 „Es besteht Unterstützungsbedarf durch die Schulverwaltung / personelle Versorgung dahingehend, dass wir so eine Kontinuität in den Stunden bekommen und diese nicht ständig aufgrund des Vertretungsbedarfs Stunden ausfallen müssen. […] Das Problem an der Schule liegt darin, dass die Leseschule sich noch nicht genug etabliert hat. Durch einen mehrfachen Wechsel der Koordinatorinnen fehlt auch die Grundlage der Fortbildung. Außerdem ist es schwer, das Kollegium davon zu überzeugen, dass die Lesestrategien der Leseschule sinnvoller sind als jene, die in unser Lehrwerk ‚Einsterns Schwester' eingebunden sind. Durch eine geringe Lehrerstundenzahl an unserer Schule fielen im vergangenen und in diesem Schulhalbjahr die Doppelbesetzungen im Jahrgang 3 weg." (Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll, 5. PSJ)

270 „Die Reihe ist fest im Lehrplan der Klasse 5 eingefügt und wird in einem Umfang von ca. 5 Wochen zu Beginn des 2. HJ. von der jeweiligen Deutschlehrkraft durchgeführt. Alle Klassen arbeiten zeitlich und inhaltlich weitgehend parallel und schließen das Vorhaben mit einer Klassenarbeit ab (Parallelarbeit). In Klasse 6 wird das Thema im Rahmen der sog. Expertenarbeit (Referate / Arbeit mit Sachtexten / Recherche in der Bücherei) erneut aufgenommen und (wenn nötig) wiederholt."; „Unterrichtsvorhaben ‚Lesestrategien' in Klasse 5 ist fest implementiert und ‚läuft weitgehend von allein' (Zitat: PK 1)." (Weiterführende Schule 1, Projektverlaufsprotokoll [NWT 8], 4. PSJ)

271 Vgl. Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ.

272 Vgl. Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ.

273 „[…] damit bei den Kollegen eben auch nicht der Eindruck entsteht: So jetzt müssen wir die *Leseschule* da irgendwie noch reinboxen, und wir verlieren ja Zeit dadurch. Sondern da ist wirklich die Zeit gegeben, sich damit intensiv auseinanderzusetzen." (Weiterführende Schule 1, PK 1, 4. PSJ)

An der Weiterführenden Schule 2 der Fallgruppe 1 wurden zusätzlich Wiederholungseinheiten zur Anwendung von Lesestrategien in den folgenden Jahrgangsstufen verortet und mit curricular bereits bestehenden Inhalten verknüpft. Darüber hinaus integrierte das Curriculum zu t2 in seiner Systematik auch die anderen Bausteine der *LeseSchule*, wie z. B. ‚Fluency' und ‚Leseanimation' und führte die beiden Projektkoordinatorinnen explizit als Verantwortliche auf.[274] Folglich bildete es zu Programmende im Vergleich zur weiterführenden Schule 1 die Systematik der *LeseSchule* umfassender ab und wies Zuständigkeiten aus

**Analyseergebnisse**

Eine schriftliche Fixierung des Implementationsprogramms im *Schulprogramm* bzw. in einem *Leseförderkonzept* bestand an vier von fünf Schulen.

- Die Schulen, welche die *LeseSchule* in ihr Schulprogramm aufnahmen, wiesen im Vergleich der Fallgruppen Unterschiede bei der konkreten Verankerung und der davon ausgehenden Verbindlichkeit für die Umsetzung auf.
- Keine Integration der *LeseSchule* in das Schulprogramm fand an der Grundschule 2 statt.
- Die Grundschule 1 der Fallgruppe 1 verortete das Programm im Förderunterricht.

Insgesamt verankerten vier von fünf Schulen die *LeseSchule* im *Fachcurriculum*.

- Alle Schulen außer der Grundschule 1 integrierten das Gesamtkonzept oder einzelne Bausteine in ihr Fachcurriculum.
- Durch die Verankerung des Lesetrainings im Fachcurriculum als Unterrichtsreihe gelang an den Weiterführenden Schulen eine feste Etablierung. Im Vergleich wies die Weiterführende Schule 2 eine umfassendere inhaltliche Ausgestaltung des Fachcurriculums auf.

**Conclusiones**

→ Eine *schriftliche Fixierung des Implementationsprogramms im Schulprogramm* oder *Fachcurriculum Deutsch* kann den Implementationserfolg unterstützen, hat jedoch nicht zwangsläufig eine gesicherte Aussagekraft bzgl. einer tatsächlichen Realisierung im Unterrichtsalltag.

→ In den weiterführenden Schulen garantiert eine Verankerung im Fachcurriculum die Umsetzung.

## 3.6 Funktionaler Wissenstransfer

An den untersuchten Schulen wurden von den jeweiligen Projektkoordinatorinnen unterschiedliche Wege des Wissenstransfers beschritten. Ziel war es, das Kollegium über die Projektinhalte zu informieren oder gerade (ausgewählte) Deutschlehrkräfte zur eigenverantwortlichen Umsetzung des Programmbausteins

274 Vgl. Weiterführende Schule 2, Deutschcurriculum, t2.

‚Lesetraining' zu befähigen. Es zeigte sich sehr frühzeitig, dass Wissensweitergabe für einige Schulen eine große Hürde darstellte.[275] Die Auswertungsgrundlage im Kontext der Hauptkategorie ‚Funktionaler Wissenstransfer' (K15) umfasst unter anderem Interviews, Unterrichtsdokumentationsbögen und Projektverlaufsprotokolle.

### 3.6.1 Schriftliche Informationsweitergabe

Die induktiv entwickelte Subkategorie ‚Schriftliche Informationsweitergabe' (K15.1) als Format des Wissenstransfers umfasst die ‚Nutzung schriftlicher Medien sowie von (Unterrichts-)Materialien zur Wissensweitergabe' an den Projektschulen. Im Fallgruppenvergleich ließ sich feststellen, dass alle Schulen darauf zurückgriffen.

Die Projektkoordinatorinnen von drei Schulen haben eigenständig zentrale programmspezifische Informationen für ihr Kollegium (an der Weiterführenden Schule 2 auf deren expliziten Wunsch hin[276]) schriftlich zusammengefasst und ihnen digital oder analog zur Verfügung gestellt. Dabei variierten der Umfang und die Detailliertheit deutlich. So stellten die beiden Schulen der Fallgruppe 1 ein facettenreiches schriftliches Informationspaket zusammen; die Weiterführende Schule 2 verschickte zudem regelmäßig *Newsletter* mit Informationen zum Programmfortschritt oder mit Materialien.[277] Die Projektkoordinatorinnen der Grundschule 1 entwickelten neben ausführlichen *Protokollen*[278] auch noch *Skripte* mit zentralen Programminformationen für das Kollegium.[279] Auch die Weiterführende Schule 1 der Fallgruppe 2 griff – in reduziertem Umfang – auf dieses Format zurück: Ihre Projektkoordinatorinnen entwickelten ein *Informationsblatt*[280] und erstellten für die Schulleitung sowie abwesende Lehrkräfte Protokolle zu den auf Fachschaftssitzungen und Konferenzen erläuterten Inhalten.[281]

Neben allgemeinen Informationen für einen größeren Kolleg:innenkreis stellten die Projektkoordinatorinnen aller Schulen darüber hinaus den betreffenden Deutschlehrkräften Materialien zur Umsetzung des Lesetrainings und – zum Teil – eine detaillierte *Reihenplanung* in Form eines Ordners oder Readers zur

275 Vgl. Notizen des Verbundkoordinators 1 zur Grundschule 3: „PK weisen auf das Problem hin, das erworbene Wissen (Verbund-Fortbildungen des Leseschulteams) an die Kolleginnen weiterzugeben (‚große Herausforderung'), evtl. Unterstützung / Beratung durch das Leseschulteam vor Ort notwendig (SchiLf?)." (Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll, 1. PSJ)

276 Vgl. Weiterführende Schule 2, DL+ 1, 2. PSJ.

277 Vgl. Weiterführende Schule 2, DL+ 1, 2. PSJ.

278 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ.

279 Vgl. Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ.

280 Vgl. Weiterführende Schule 1, PK 1, 2. PSJ.

281 Vgl. Weiterführende Schule 1, SL 2, 4. PSJ.

Verfügung,[282] die bereits im 2. Projektschuljahr von den Lehrkräften als Gewinn verstanden wurde.[283] Der Umfang der bereitgestellten Materialien variierte an den beteiligten Schulen jedoch deutlich: An der Grundschule 2 der Fallgruppe 2 enthielt der sog. ‚Leseschulordner' bspw. nur Arbeitsmaterialien zur Vermittlung und Einübung eines Teils der Lesestrategietrainings, sodass die Deutschlehrkräfte bei der Materialwahl eigenständig tätig werden mussten.[284] An der Grundschule 1 und der Weiterführenden Schule 1 wurden den Lehrkräften hingegen zusätzlich zu den umfangreichen Unterrichtsmaterialien die Fortbildungsunterlagen zur Verfügung gestellt. Damit konnten sie ergänzend zu den Anleitungen zur unterrichtspraktischen Umsetzung einen deutlich umfassenderen Einblick in die Zusammenhänge des Programms erhalten.[285]

Des Weiteren wurden – außer an der Weiterführenden Schule 1 – an vier von fünf Schulen zur Illustration und zum grundlegenden Informationstransfer die von der Projektleitung bereitgestellten oder selbst entwickelten *Plakate* in Klassenräumen,[286] Lehrerzimmern[287] oder Fluren[288] angebracht. An der Grundschule 1 wurde zudem eine selbst erstellte *Zeitleiste* zur Visualisierung des Projektfortschritts im Lehrerzimmer aufgehängt.[289] Damit wurde unabhängig vom Fallgruppenstatus das Programm nach außen wie nach innen sichtbar gemacht.

### 3.6.2 Nutzung schulischer Organisationsstrukturen

An allen Schulen griffen die Projektkoordinatorinnen für eine allgemeine Informationsweitergabe, aber auch für einen profunden Wissenstransfer auf schulische Organisationsstrukturen zurück. Um den Wissenstransfer über diese Formate zu

282 Vgl. exemplarisch Grundschule 1, PK 1, 3. PSJ; Grundschule 3, PK 3, 3. PSJ; Weiterführende Schule 2, DL+ 2, 4. PSJ.

283 So äußerte sich eine Lehrkraft an der Weiterführenden Schule 1 in diesem Zusammenhang positiv: „Also, das / wir haben auch schon längst jeder einen dicken Ordner bekommen, in dem Kopiervorlagen sind, grobe Stundenabläufe mit Folien und allem Möglichen." (Weiterführende Schule 1, DL- 1, 2. PSJ)

284 „Nutzung des Materials aus dem Heft *Lesen(d) lernen*, da das Skript keine Materialien zur 4. Lesestrategie enthält." (Grundschule 2, Unterrichtsdokumentationsbogen, 3. PSJ)

285 „Und also, wenn ich jetzt Interesse signalisiert habe, an Fortbildungen teilzunehmen, und das dann auch nicht immer bis zum Ende tun konnte, dann, ja, haben die mich dann auch in Kenntnis gesetzt. Ich habe von denen auch noch Material bekommen, was dann auch eingesetzt wurde in den Fortbildungen, um dann einfach auch zu sehen beispielsweise, welche Differenzierungsmöglichkeiten gibt es bei den Materialien. Also, ich erinnere mich, dass ich von Frau Grewig eine sehr umfängliche Datei zur Verfügung gestellt bekommen habe, um dann einfach auch Einblick nehmen zu können in das Material, das jetzt hier unter anderem eingesetzt wird." (Weiterführende Schule 1, DL- 2, 4. PSJ)

286 Vgl. Grundschule 2, DL+ 1, 2. PSJ; Weiterführende Schule 2, DL+ 2, 4. PSJ.

287 Vgl. Grundschule 3, PK 3, 4. PSJ.

288 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ; DL- 2, 2. PSJ.

289 Vgl. Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ.

erheben, wurde die Subkategorie ‚Nutzung schulischer Organisationsstrukturen' (K15.2) im Sinne eines Rückgriffs auf ‚bereits an der Schule etablierte Organisationsstrukturen für den Informationsaustausch' deduktiv entwickelt. Im Rahmen der Auswertung ließ sich ermitteln, dass Schulen beider Fallgruppen sie nutzten.

So wurden an allen Schulen *Lehrerkonferenzen* von den Projektkoordinatorinnen dazu genutzt, das gesamte Kollegium über die *LeseSchule* zu informieren, wobei Umfang und Regelmäßigkeit je nach Einzelschule deutlich variierten. Die Projektkoordinatorinnen der Grundschule 1 der Fallgruppe 1 nutzten dieses Gremium umfassend und regelmäßig zur Wissensweitergabe.[290] Ebenso informierten die Multiplikatorinnen der Weiterführenden Schule 2 ihre Kolleg:innen während der fünfeinhalbjährigen Projektphase auf jeder Lehrerkonferenz im Rahmen von 10–15 Minuten über den aktuellen Stand der Programmfortschritts, die Inhalte der besuchten Fortbildungen und Netzwerktreffen sowie die intern durchgeführten Maßnahmen.[291]

---

290 „I: Als Erstes interessiert uns immer, ob Sie die *LeseSchule* kennen und wenn ja, was Sie davon kennen. L: Ich habe sie durch Frau Bäumker und Frau Schreiber kennengelernt. Sie haben in der Konferenz häufiger über die Fortbildungen / über den Stand in der Fortbildung berichtet. Dann haben / hat Frau Schreiber diese *Leseschule* in ihrem Jahrgang im vierten Schuljahr durchgeführt und dann Erfahrungen kurz berichtet." (Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ) „Wir informieren, jede Konferenz, die auf die Fortbildung oder die Netzwerktreffen kommt, im / innerhalb des Kollegiums alle Kollegen: Was ist passiert? Was ist Stand der Dinge? Wenn wir Materialien bekommen haben, stellen wir die aus, oder wenn wir zum Beispiel Schaubilder erstellen mussten innerhalb der Fortbildungen, dann werden die auch im Lehrerzimmer ausgehängt, sodass sich jeder nochmal informieren kann. Wir stellen die auch dann konkret nochmal vor: Was war Ziel der Aufgabe? Dann haben wir da jetzt erst mal als Pilotprojekt in Frau Schreibers Klasse gestartet, da haben wir dann auch mal berichtet: Wie ist es gelaufen? Was passierte? Und haben davon halt zusammenfassend erzählt." (PK 1, 2. PSJ) „Ansonsten stellen wir halt auf den Konferenzen aktuelle, wichtige Schwerpunkte vor, was gerade Thema war, und wenn es in dem Augenblick gerade nichts gibt, dann sagen wir auch: ‚Jetzt ist gerade nichts Aktuelles, was an Informationen wichtig ist. […] Also wir versuchen schon, […] in den Konferenzen die Inhalte, die wir in der *Leseschule* gemacht haben oder auch bei den Netzwerktreffen, transparent zu machen, damit die Kollegen auch wissen, was wir gerade gemacht haben. Das ist vielleicht im Augenblick natürlich […] für die Kollegen aus dem vierten Schuljahr, noch intensiver ist […]. Aber wir versuchen es schon dann in der Konferenz für alle natürlich transparent zu machen, und es gibt immer irgendwie von Frau Bäumker und mir einen Bericht dann aus dem, was wir gerade gemacht haben." (PK 2, 2. PSJ) „In dem Rahmen also / das wird halt auch in den Konferenzen immer dann vorgestellt auch von den Fortbildungen oder wenn die Treffen sind, […] ist das ein Punkt, dass darüber informiert wird: Wie weit sind wir? Und dass die anderen dann auch immer wissen, was jetzt gemacht wird. […] Und es wird regelmäßig in den Konferenzen über den Ist-Stand berichtet, gerade wenn vorher wieder Treffen war, *Leseschule* war, dann wird in der darauffolgenden Konferenz immer darüber berichtet, auch den neuen Ist-Stand, wo stehen wir jetzt." (SL 1, 2. PSJ) Vgl. auch Weiterführende Schule 2, SL, 4. PSJ.

291 Vgl. Weiterführende Schule 2, DL- 2, 4. PSJ.

Auch die Schulen der Fallgruppe 2 griffen auf Lehrerkonferenzen zur Informationsweitergabe zurück.[292] Im Vergleich zur Fallgruppe 1 stellten die Projektkoordinatorinnen der Weiterführenden Schule 1 nur auf zwei Lehrerkonferenzen die *LeseSchule* in einem zeitlich begrenzten Rahmen vor,[293] da sich allein die an der Programmumsetzung beteiligten Lehrkräfte für diesbezügliche Informationen interessiert hätten. Zudem hätten aufgrund der Vielzahl der Tagesordnungspunkte das Programm und die zu treffenden Entscheidungen nicht ausreichend Raum bekommen.[294]

Mit der Thematisierung der projektspezifischen Inhalte auf regelmäßig stattfindenden *Fachkonferenzen, Fachschaftssitzungen* und *Jahrgangsteamtreffen* erreichten die Projektkoordinatorinnen aller Schulen wiederum einen Kreis, der unmittelbar von dem Programm betroffen war. In Abhängigkeit von der Regelmäßigkeit der Nutzung dieses Informationskanals wurde entweder das Ziel einer kurzen allgemeinen Information verfolgt, oder es wurde eine gemeinsame Arbeit am Implementationsprozess initiiert.

Dabei zeigen sich entlang der Fallgruppenzuordnung Unterschiede: In der Fallgruppe 1 fanden an beiden Schulen regelmäßig ein Austausch und auch gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen im Team statt.[295] An der Weiterführenden Schule 2 wurde die regelmäßige Zusammenarbeit durch die bereits praktizierte Etablierung eines parallelen Arbeitens in den einzelnen Jahrgangsstufen begünstigt: Hieran anknüpfend bereiteten die Projektkoordinatorinnen auf den wöchentlichen Treffen der Deutschfachschaft die parallele Umsetzung des Lesetrainings (z. B. den Materialeinsatz) mit den Deutschlehrkräften vor, die wiederum in diesem Rahmen die Möglichkeit hatten, Nachfragen zu stellen und ihre Arbeit der letzten Wochen zu reflektieren.[296]

In der Fallgruppe 2 wurde die Arbeit an der Programmumsetzung in den genannten Gremienstrukturen als nicht gewinnbringend erachtet. Während die Projektkoordinatorinnen an der Grundschule 3 vereinzelt Informationen weitergaben,[297] beklagten die Koordinatorinnen der Weiterführenden Schule 1 den Zeitmangel in den Fachschaftssitzungen „für den Bereich ‚Lesen'" und die „Konkurrenz zu anderen Themen wie Schreiben, Literatur, Grammatik".[298] Auch an

292 Vgl. Grundschule 2, PK 1, 3. PSJ; Grundschule 3, DL+ 1, 2. PSJ.

293 Vgl. Weiterführende Schule 1, Projektverlaufsprotokoll, 2. und 3. PSJ.

294 „Das ist auf einer Lehrerkonferenz ein Punkt unter vielen, dann / da wird mit Blick auf die Zeit bei Lehrerkonferenzen immer relativ schnell gesagt: ‚Gut, machen wir!' Das ist aber gerade nicht nachhaltig." (Weiterführende Schule 1, SL 1, 2. PSJ)

295 Vgl. Grundschule 1, PK 2, 3. PSJ.

296 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ; DL+ 2., 3. und 4. PSJ.

297 Die Qualität der Informationsweitergabe im Rahmen der Teamsitzungen konnte jedoch von der Schulleitung nicht weiter spezifiziert werden: „Aber wie intensiv das jetzt ist, das / ob Material auch weitergegeben wird, also das habe ich jetzt noch nicht beobachtet, aber ich bin auch nicht in jeder Teamsitzung dabei." (Grundschule 3, SL 1, 2. PSJ)

298 Weiterführende Schule 1, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ.

der Grundschule 2 wurden aufgrund einer Konkurrenz zu den anderen Themenbereichen die Gremiensitzungen nur sporadisch zum Wissenstransfer genutzt. Einzig zu Schul(halb)jahresbeginn fand eine kurze Besprechung zur Vorstellung des Leseschulordners und Planung des Einsatzes der einzelnen Lehrkräfte statt.[299]

Überdies nutzten die Projektkoordinatorinnen der Fallgruppe 1, aber auch diejenigen der Weiterführenden Schule 1, schulische Organisationsstrukturen zur Außendarstellung, wie den *Tag der offenen Tür*, die *Elternabende*, aber auch die *Homepage*, um die *LeseSchule* zu präsentieren und ihren Mehrwert für die Schüler:innen darzustellen. Die Eltern wurden gezielt informiert und der Wissenstransfer damit auf eine weitere Gruppe ausgeweitet.[300]

Neben der Nutzung schulischer Organisationsstrukturen ist auffällig, dass die Schulen auch auf *informelle Austauschformen* zur schulinternen Kommunikation über das Implementationsprogramm zurückgriffen. Bis auf die Weiterführende Schule 2 wurde an allen Schulen von einer Informationsweitergabe im Rahmen kurzer, informeller Gespräche – bei Schulen der Fallgruppe 2 durchaus auch zwischen Tür und Angel in den Pausen – berichtet. Dort wurden unter anderem die grundsätzlichen Programmzusammenhänge und Inhalte der Fortbildungen kommuniziert[301] oder die im Lesetraining gemachten Erfahrungen geteilt und reflektiert.[302] Mit Blick auf die Relevanz dieses Informationskanals zeigt sich eine deutliche Differenz zwischen den Fallgruppen: Während an der Grundschule 1 darauf nur ergänzend zurückgegriffen wurde,[303] wurden informelle Austauschformate an den Schulen der Fallgruppe 2 zum primären Weg der schulinternen Informationsweitergabe.[304] Begründet wurde dieses Vorgehen mit der fachlichen Unsicherheit der Projektkoordinatorinnen, eigenständig schulintern in größerem Umfang eine Fortbildung der Kolleg:innen durchzuführen oder auch dem Kollegium im Rahmen einer Konferenz von ihren projektspezifischen Erfahrungen zu berichten, um sie vom Programm zu überzeugen.[305]

---

299 Vgl. Grundschule 2, PK 3, 4. PSJ. Vgl. zu der Nutzung der Fachkonferenzen, Fachschaftssitzungen und Teamstrukturen zum Wissenstransfer auch Grundschule 3, DL+ 2, 4. PSJ.

300 Vgl. Grundschule 1, SL, 2. PSJ; Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ; Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ; Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei DL+ 3), 5. PSJ.

301 Vgl. Grundschule 2, DL+ 1, 2. PSJ; Grundschule 3, PK 1, 2. PSJ; PK 2, 2. PSJ.

302 Vgl. Grundschule 2, DL+ 1, 2. PSJ.

303 Vgl. Grundschule 1, PK 2, 3. PSJ.

304 Vgl. Grundschule 3, SL 1, 2. PSJ; PK 1, 2. PSJ; DL- 1, 2. PSJ; Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ; DL- 1, 2. PSJ; PK 1, 4. PSJ.

305 „Also, wie gesagt, die haben noch nicht so ganz viel in die / in das Kollegium getragen, hängt auch so ein bisschen damit zusammen, dass sie selbst auch noch nicht so / also, so eine, so eine gewisse Unsicherheit auch hatten: ‚Schaffe ich das jetzt, das so zu transportieren, dass die Kollegen auch begeistert davon sind?'" (Grundschule 3, SL 1, 2. PSJ)

### 3.6.3 Initiierung von Organisationsstrukturen

Neben der Erfassung etablierter Strukturen wurde die Subkategorie ‚Initiierung von Organisationsstrukturen' (K15.3) induktiv etabliert, um die Entwicklung ‚neuer systematischer Strukturen des Informationsaustauschs' nachzuvollziehen.

#### Schulinterne Formate der Wissensweitergabe

Zu den schulinternen Formaten der Wissensweitergabe zählen Veranstaltungen, die von den verantwortlichen Projektkoordinatorinnen intern organisiert und – zumeist unterstützt von dem Verbundkoordinator – eigenständig durchgeführt wurden. Diese Formate umfassen sog. *Vertiefungsworkshops* sowie *schulinterne halbtägige Fortbildungen*. Letztere wurden unabhängig von der Fallgruppendifferenz an der Grundschule 3 sowie den Weiterführenden Schulen 1 und 2 organisiert. Ziel war es, den Wissenstransfer für die betreffenden Kolleg:innen zur Systematik der *LeseSchule*, zum Baustein ‚Lesetraining' und zur erforderlichen Materialarbeit zu sichern. Die schulinternen halbtägigen Fortbildungen wurden von allen Beteiligten durchgängig ausgesprochen positiv bewertet.[306] Jedoch variierten an den Einzelschulen die Häufigkeit der Fortbildungen, der zeitliche Umfang, die Zielgruppe und der Grad der erforderlichen externen Unterstützung.

An den Schulen der Fallgruppe 2 gestalteten sich die Fortbildungen wie folgt: An der Grundschule 3 wurde im 3. Projektschuljahr eine halbtägige schulinterne Veranstaltung in Zusammenarbeit mit den Verbundkoordinatoren durchgeführt, wozu der jährliche pädagogische Tag genutzt wurde. Auch an der Weiterführenden Schule 1 der Fallgruppe 2 wurde eine halbtägige schulinterne Veranstaltung für Deutschlehrkräfte der Jahrgänge 5 und 7 im 3. Projektschuljahr realisiert, um mit Unterstützung der Projektleitung neue Materialien vorzustellen. Die Projektkoordinatorinnen hoben im Nachgang die Bedeutung der externen Expertise hervor.[307] Jedoch zeigt sich zu t2, dass diese Fortbildungsformate das

306 „Also, organisatorisch war das alles super organisiert, gerade die Fortbildung war eben sehr hilfreich gewesen, denn so die meisten Strategien kannte man ja sowieso schon so grob, aber wie man die jetzt dann konkret anwendet in diesem Kontext, das hat man eben da nochmal so ganz gut vermittelt bekommen." (Weiterführende Schule 1, DL+ 2, 4. PSJ) „Das haben die Kollegen besonders bei dieser SchiLf-Fortbildung, die wir hier gehabt haben, die ist ja sehr, sehr gut angekommen. Da haben wir ja selber / experimentell sind wir ja nochmal auf die Spuren gegangen: ‚Was läuft denn da eigentlich ab beim Lesen?' Und die verschiedenen Lesestrategien sind vorgestellt worden, und wir konnten selbst auch gucken in uns hinein: ‚Was sind wir überhaupt für Leser?' Und das eröffnet dann natürlich auch wieder etwas mehr Verständnis für unsere Kinder, die vor uns sitzen. Also, das hat wirklich für beide Seiten etwas gebracht." (Grundschule 3, SL 2, 4. PSJ)

307 Sie hätten ihren Kolleg:innen die Programminhalte nicht ebenso theoretisch fundiert und gleichzeitig praxisnah vermitteln können. „Und es war wirklich gut, dass Frau Bönnighausen auch einmal gekommen ist, weil in den letzten Jahren haben Frau Grewig und

Engagement und die Expertise der Deutschlehrkräfte nicht nachhaltig beeinflussen konnten.[308]

Von den Schulen der Fallgruppe 1 wurde insbesondere an der Weiterführenden Schule 2 dieses Fortbildungsformat besonders intensiv und auch effektiv genutzt: Im Projektverlauf fanden in wechselnden Konstellationen vier Veranstaltungen für unterschiedliche Zielgruppen statt. Eine regelrechte SchiLf wurde vom Leseschulteam zum Thema „Lesestrategien in allen Fächern" durchgeführt. Drei halbtägige Veranstaltungen dienten der Einführung in neue Materialien sowie der Nachqualifikation der zahlreichen, im Projektverlauf an die Schule hinzugekommenen Deutschlehrkräfte. Dabei übernahmen die Projektkoordinatorinnen sukzessive mehr Verantwortung bezüglich der Ausgestaltung und Umsetzung, während der Verbundkoordinator lediglich bei Bedarf unterstützte. Eine solch intensive Fortbildungstätigkeit, wie sie sich hier im Rahmen der Programmimplementation zeigt, entsprach dem schulischen Selbstverständnis der Weiterführenden Schule 2, das in den schulinternen Leitlinien im Bereich ‚Personal' explizit als „Instrument zur Qualitätsentwicklung der Schule" tituliert wurde.[309]

Darüber hinaus wurden an zwei Schulen fallgruppenübergreifend *Vertiefungsworkshops* angeboten. Sie richteten sich im Falle der Grundschule 1 und der Weiterführenden Schule 1 an Deutschlehrkräfte, die an der Umsetzung des Lesetrainings beteiligt werden sollten.[310] An der Grundschule 1 der Fallgruppe 1 wurde eine Unterstützung durch den Verbundkoordinator lediglich in einer verkürzten Variante eingefordert, als die Projektkoordinatorinnen aufgrund einer

---

ich als Projektkoordinatoren die Lesestrategien den jeweiligen Kollegen vermittelt, und auch mit Materialien haben wir sie versorgt. Aber ich habe das Gefühl, es ist nochmal so ein bisschen fundierter und theoretisch intensiver besprochen worden. […] I: Okay, jetzt haben Sie ja gerade schon die SchiLf angesprochen. Hat Ihnen die Unterstützung bei der Vorbereitung, Durchführung der Fortbildung geholfen? Und wenn ja, wie? L: (..) Die Unterstützung von? I: Von Frau Bönnighausen. L: Ja, ja, ja, das. Wir haben uns im Vorfeld ja einmal mit Frau Bönnighausen getroffen, und da haben wir uns ein Konzept überlegt, und ich hatte auch das Gefühl, dass wir da gut zusammengearbeitet haben. Wir haben unsere Vorstellungen zum Ausdruck gebracht, und sie hat das mit dem Material der Universität bereichert. Und während der SchiLf war das auch gut, weil im Grunde haben Frau Grewig und ich die geleitet, und Frau Bönnighausen war so die Ansprechpartnerin und hat bei Fragen geholfen." (Weiterführende Schule 1, PK 2, 3. PSJ)

308 Vgl. dazu ausführlicher die Auswertungsergebnisse in den Kap. III.4.3.2 sowie III.4.3.3.

309 Weiterführende Schule 2, Schulprogramm t0 und t2.

310 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 4. PSJ; Weiterführende Schule 1, PK 2, 4. PSJ. Beispielsweise instruierten die Projektkoordinatorinnen der Weiterführenden Schule 1 die betreffenden Kolleg:innen der Jahrgangsstufe 5 vor der Durchführung der Unterrichtsreihe ‚Lesestrategien' jährlich auf einem nachmittäglichen Arbeitstreffen und informierten sie über das Training, die Materialien sowie die vom Programm vorgesehenen Methoden (vgl. Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ).

hohen Fluktuation noch einmal eine grundsätzliche Einführung der neuen Kolleg:innen in das Programm anboten.[311]

### Doppelbesetzungen

An den Grundschulen wurden zudem in den sog. ‚Leseschulstunden' *Doppelbesetzungen* mit dem Ziel des Wissenstransfers initiiert.[312] Je nach Zugehörigkeit zu den Fallgruppen unterschieden sich Quantität und Qualität der Doppelbesetzungen deutlich: An den zwei Grundschulen der Fallgruppe 2 fanden Doppelbesetzungen aufgrund personeller Engpässe nur im frühen Projektverlauf oder im Weiteren nur sporadisch statt.[313] Inhaltlich ausgestaltet wurden die anfänglichen Doppelbesetzungen an der Grundschule 3 im Format des ‚learning by viewing', indem die hospitierende Deutschlehrkraft ausschließlich eine Beobachterrolle einnahm[314] und auf diese Weise an das Training herangeführt werden sollte.[315] Wie genau durch dieses Format ein Wissenserwerb stattfinden sollte, wurde nicht genau geplant. Im Ergebnis wurde deutlich, dass „die personalintensive Doppelbesetzung dazu führte, dass weniger ein Wissenstransfer (von der PK zur Lehrkraft) stattfindet, als vielmehr die begleitende Lehrkraft sich hinter der PK versteckt."[316]

An der Grundschule 1 wurden die Deutschlehrkräfte engmaschig und durchgängig in Doppelbesetzung von den Projektkoordinatorinnen angeleitet[317] und dazu befähigt, das Training selbstständig und erfolgreich durchführen zu können.[318] Die Doppelbesetzung diente anfangs gleichzeitig der Ermöglichung eines unterrichtspraktischen Wissenserwerbs der Lehrkräfte wie auch der Durchführung binnendifferenzierender Maßnahmen, die in vorbereitenden Treffen geplant

311 Vgl. hierzu auch die Auswertungsergebnisse zur Kategorie ‚Adäquater Umgang mit Fluktuation' in Kap. IV.1.3.

312 „Dann so Dinge wie Möglichkeiten zur Doppelbesetzung, auch das ist ja eine Ressource, Personalressource, die ganz zentral ist. Also gerade bei den Grundschulen wird das ja gemacht. Die *Leseschule* wird in Doppelbesetzung unterrichtet, und das ermöglicht natürlich ein enormes Maß an Differenzierungen und das ist auch Erfolg / Erfolgsgrundlage an den Grundschulen." (VK 1, 4. PSJ)

313 „Also, wenn, wenn die Kapazitäten da sind, dann bekommen wir ab und an mal eine doppelte Lehrkraft in der Stunde, aber zurzeit ist das jetzt leider nicht möglich, dass / also, manchmal ist das ja auch aus, also ja, aus personellen Gründen nicht möglich, wenn wir zu wenig Stunden haben, sozusagen." (Grundschule 2, DL+ 3, 4. PSJ); vgl. auch Grundschule 2, PK 1, 3. PSJ; DL-, 4. PSJ; Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll (NWT 7), 3. PSJ.

314 Vgl. Grundschule 3, Hospitationsbogen (Hospitation bei PK 1), 1. PSJ.

315 Vgl. Grundschule 3, PK 2, 3. PSJ.

316 Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ (Gespräche zwischen SL, PK und VK).

317 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 2. und 3. PSJ; DL+ 3, 4. PSJ.

318 Vgl. Grundschule 1, Projektverlaufsprotokoll, 3. PSJ; Hospitationsbogen (Hospitation 2 bei DL+ 2), 3. PSJ.

und besprochen wurden. Die Deutschlehrkräfte konnten zunehmend Ideen und Vorschläge zur Ausgestaltung der Leseschulstunden einbringen und diese sukzessive punktuell eigenständig umsetzen. Das Konzept sah vor, dass das Lesetraining von dafür besonders qualifizierten Lehrkräften durchgeführt wurde, die ‚von außen' in die Klassen kamen. Die Projektkoordinatorinnen verantworteten dabei durchgehend die Realisierung der Leseschulstunden und repräsentierten bewusst die Leseschulstunde auch nach innen.

Zudem wurde laut der Projektkoordinatorin 1 der Weiterführenden Schule 2 auch „versucht, eine Doppelbesetzung in irgendeiner Weise möglich zu machen, wenn die Einführung der Lesestrategien durchgeführt wird."[319] Sie spielte jedoch für den Wissenstransfer keine zentrale Rolle.

**Analyseergebnisse**

Ein *funktionaler Wissenstransfer* bestand an allen Schulen in unterschiedlich qualitativer Ausgestaltung.

- Im Fallvergleich zeigt sich, dass alle Schulen im Projektverlauf auf *schriftliche Informationsweitergabe* zurückgriffen. In Abhängigkeit der Ausführlichkeit und Zielperspektive der so bereitgestellten Informationen konnten sie zur Sicherung der Programmtreue beitragen. Bei der Qualität des Informationspakets gab es Unterschiede entsprechend den Fallgruppen.
- In Bezug auf die *Nutzung schulischer Organisationsformen* wurde deutlich, dass an allen Projektschulen unterschiedliche schulische Organisationsstrukturen zum Wissenstransfer genutzt wurden, wobei die Gestaltung und die davon ausgehende Transferförderlichkeit entsprechend der Fallgruppenzuordnung deutlich variierten. Auffällig war, dass die Schulen der Fallgruppe 1 informelle Austauschformate nicht oder nur vereinzelt nutzten.
- Die *Initiierung neuer schulinterner Organisationsstrukturen* fand an allen Schulen außer der Grundschule 2 der Fallgruppe 2 statt.
  - Die Fortbildungsformate umfassten die Durchführung von halbtägigen schulinternen Veranstaltungen, zu denen teilweise Vertreter:innen des Leseschulteams hinzugezogen wurden, sowie Vertiefungsworkshops.
  - Doppelbesetzungen wurden an allen Grundschulen initiiert, fungierten aber zur Unterstützung des Wissenstransfers nur an der Grundschule 1 der Fallgruppe 1 und wurden auch nur hier kontinuierlich umgesetzt.

**Conclusio**

→ Ein *funktionaler Wissenstransfer* aus spezifischen Maßnahmen, die reflektiert und systematisch auf die Implementationsziele und Akteur:innen abgestimmt sind, ist implementationsförderlich.

319 Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ.

## 3.7 Adäquater Umgang mit Fluktuation

Im Programmverlauf stellte sich im Kontext der Implementationsorganisation die Relevanz der induktiv entwickelten Kategorie ‚Adäquater Umgang mit Fluktuation' (K16) heraus, die definiert wird als ‚Reflektierter Umgang mit personellen Wechseln der schulischen Akteur:innen'. So ergaben sich zu t1 an den Projektschulen neben Wechseln auf der Ebene der Schulleitungen immer wieder personelle Vakanzen bei der Projektkoordination und den beteiligten Deutschlehrkräften, auf die die Einzelschulen unterschiedlich systematisch reagierten, wie sich unter anderem anhand von Interviews oder Projektverlaufsprotokollen ermitteln lässt.

In Bezug auf die *Position der Projektkoordination* zeigt sich, dass im Vergleich mit den beiden Fallgruppen die Schulen im Primarverbund der Fallgruppe 2 mit erforderlichen personellen Wechseln umgehen mussten. An den Grundschulen 2 und 3 kam es im Rahmen von t1 (z. T. sogar mehrfach) zu Fluktuationen. Die Ausfälle der initial ausgewählten Projektkoordinatorinnen waren in einigen Fällen vorhersehbar (z. B. Elternzeit), in anderen nicht kalkulierbar (z. B. Langzeiterkrankung)[320] und erforderten seitens der Schulleitung schulinterne Neubesetzungen. Die betroffenen Schulen benannten den Wechsel der Projektkoordinatorinnen als weiteres großes Problem beim internen Wissenstransfer.[321]

An der Grundschule 3, an der es gleich dreimal zu Wechseln auf der Position der Projektkoordination kam, aus denen personelle Schwierigkeiten für die Teilnahme an Netzwerktreffen[322] sowie erhebliche Diskontinuitäten bei der Umsetzung des Lesetrainings resultierten, reagierte die zuständige Schulleitung wenig unterstützend: Im 2. Projektschuljahr begegnete sie der Neubesetzung mit einer *Ad-hoc-Entscheidung*, um eine Vakanz zu vermeiden,[323] im fortgeschrittenen Projektverlauf fühlte sie sich nicht mehr zuständig. Stattdessen kümmerte sich eine zu t0 eingesetzte Projektkoordinatorin um die Akquise von unterstützenden Lehrkräften.[324] Die häufigen Wechsel innerhalb ihres Teams verstanden die Projektkoordinatorinnen der Grundschule 3 als problematischen Faktor für ihre kontinuierliche Arbeit am Wissenstransfer.[325] Aber auch die beteiligten Deutschlehrkräfte nahmen die Wechsel als beeinträchtigend wahr, da neu

320 Vgl. Grundschule 2, PK 3: Elternzeit Februar 1. PSJ bis Februar 2. PSJ sowie ab Mai 3. PSJ (Dauer nicht dokumentiert) sowie ab Mai 4. PSJ bis November 5. PSJ; PK 2: langfristig erkrankt seit 2. PSJ; Grundschule 3, PK 1, 2./3. PSJ; PK 2, 3./4. PSJ.

321 Vgl. Grundschule 2, Projektverlaufsprotokoll (NWT 8), 4. PSJ.

322 Vgl. Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll, 2.–5. PSJ.

323 Vgl. Grundschule 3, SL 1, 2. PSJ.

324 „Aber die Kollegin, die jetzt die Klasse Drei macht, die Frau Michaels, die hat ihre Nachbarklasse / also die Frau Friesmann animieren können, […] und die beiden, die ziehen das jetzt sicherlich auch in beiden Klassen durch." (Grundschule 3, SL 1, 2. PSJ)

325 Vgl. Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ.

hinzugekommene Projektkoordinatorinnen aus stundenplantechnischen Gründen nicht die gleiche Unterstützung bei der unterrichtspraktischen Umsetzung leisten konnten. Das führte dazu, dass sie das Lesetraining ohne Begleitung durchführen mussten.[326]

An der Grundschule 2 war zu t1 die Position der Projektkoordination einmal unbesetzt. Trotz des vorauszusehenden längerfristigen Ausfalls dieser Projektkoordinatorin kümmerte sich weder die Schulleitung noch die andere Projektkoordinatorin um eine Neubesetzung, sodass es zu einer halbjährigen Vakanz der Stelle kam.[327] Die damit verbundenen Problematiken wie unter anderem die Folgen für den Wissenstransfer wurden nicht als solche benannt.[328]

Neben der Position der Projektkoordination ergaben sich im Projektverlauf t1 unabhängig von den Fallgruppen an allen Schulen die – im System üblichen – *personellen Fluktuationen beteiligter Deutschlehrkräfte*. Ursächlich hierfür war an der Grundschule 1 das (vorhersehbare) Ausscheiden vieler Lehrkräfte aufgrund von Pensionierungen,[329] das von den beteiligten Akteurinnen bereits im Vorfeld als potenzieller Problembereich benannt wurde. Begegnet wurde diesen Fluktuationen an der Grundschule der Fallgruppe 1 mit Maßnahmen im Bereich des Wissenstransfers (z. B. durch gezielte Doppelbesetzungen in den Leseschulstunden) und einer transparenten Informationspolitik (z. B. auf eigens dafür initiierten Treffen), sodass das Kollegium regelmäßig über den Stand der Umsetzung der Programmbausteine auf dem Laufenden gehalten wurde.[330] An der Weiterführenden Schule 2 der Fallgruppe 1 ergab sich als Schule im Aufbau wiederum eine Herausforderung aufgrund des personellen Aufwuchses von Deutschlehrkräften.[331] Der Krankenstand erschwerte an der Weiterführenden Schule 2 die Durchführung des Lesetrainings bis zum Zeitpunkt t2 zusätzlich.[332] Hinzu kamen Krankheitsstände im Schulleitungsteam, welche die Projektkoordinatorin 1

326 Vgl. Grundschule 3, DL+ 4, 4. PSJ.

327 Vgl. Grundschule 2, Projektverlaufsprotokoll, 1. PSJ.

328 Vgl. dazu Kap. III.3.6.

329 Vgl. Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ.

330 Vgl. dazu Kap. III.3.6.

331 Die Schulleitung wies im Interview darauf hin, dass dadurch, dass es sich bei der Weiterführenden Schule 2 im Projektzeitraum um eine Schule im Aufbau handelte, „jedes Jahr zahlreiche neue Lehrkräfte hinzukamen" (Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ). „Anfangs lief es total gut, (.) die Einbindung des Personals. (.) Heute, weil wir eben eigentlich Schule im Aufbau sind, (.) immer die Fluktuation sehr groß ist, immer neue Kolleginnen und Kollegen auch im Fach Deutsch (.) bekommen, erweist sich das als sehr, sehr schwierig." (Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ) „Man muss wissen, die [Weiterführende Schule 2] ist eine Schule im Aufbau. Das heißt, man hat permanent neue Kollegen. Die müssen immer wieder neu informiert werden." (VK 1, 4. PSJ)

332 „Aktuell ist die Lehrerin der 5c langzeiterkrankt, Frau Manstein ist vor 4 Wochen als Vertretung eingesprungen." (Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen [Hospitation 3 bei PK 2], 5. PSJ)

ausgleichen musste, sodass im 4. Projektschuljahr ein hoher Druck aufgrund personeller Fluktuationen entstand.[333]

Auch die Schulen der Fallgruppe 2 mussten mit personellen Wechseln von Deutschlehrkräften umgehen. Die Weiterführende Schule 1 war weniger von einer außerplanmäßigen Fluktuation betroffen, sondern sie musste den Wissenstransfer an die regelmäßige Rotation der an der Umsetzung beteiligten Kolleg:innen anpassen, wenn diese turnusmäßig eine 5. Klasse übernahmen und diese über mehrere Schuljahre begleiteten. Pro begleitetem Projektschuljahr verantworteten dabei z. T. drei vorher noch nicht involvierte Deutschlehrkräfte die Durchführung des Lesetrainings.[334] Diese Wechsel wurden bei den ersten beiden Interviewerhebungen noch als problematisch, bei der dritten eher als unproblematisch empfunden.[335] An den beiden Grundschulen der Fallgruppe 2 wurden als Gründe für personelle Veränderungen Schulwechsel, Elternzeiten, Einsätze von Vertretungskräften sowie ein hoher Krankenstand genannt.[336]

Die erforderliche Qualifikation regelmäßig neu hinkommender Akteur:innen stellte aufgrund der damit verbundenen Ressourcen über die Fallgruppen hinweg für die Projektkoordinatorinnen eine zeitliche und personelle Herausforderung

333 „Unterbesetzung innerhalb der Schulleitung, die die didaktische Leitung [PK 1] zur Übernahme von Schulleitungsaufgaben eines Konrektors zwingt, erschwert den Wissenstransfer insbesondere auf neue Kolleginnen und Kollegen; die Ressource Zeit erweist sich als ausgesprochen knapp; die hohe Fluktuation innerhalb des Kollegiums (Festangestellte und Vertretungskräfte wechseln selbst mehrfach innerhalb eines Halbjahres) macht ein kontinuierliches Arbeiten und einen nachhaltigen Wissenstransfer mehr als schwierig." (Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ)

334 Vgl. Weiterführende Schule 1, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ.

335 „Ja, […] wir müssen aufpassen, dass wir nicht ständig so viel Lehrerwechsel haben, dadurch verschieben sich auch die Zuständigkeiten immer. Also Krankheitsfälle, dann Schwangerschaften hatten wir jetzt wirklich viele, dadurch ist es so schwierig, Aufgaben konkret auch mal für längere Zeit bei einer, in einer Hand zu lassen, die das dann auch wirklich vernünftig lenkt." (Weiterführende Schule 1, DL- 1, 2. PSJ) Vgl. im Gegenzug DL+ 2, 4. PSJ.

336 Vgl. Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ; Projektverlaufsprotokoll (NWT 8), 4. PSJ. „Sind dann oft so / an so Grenzen gekommen, weil wir so viel WECHSEL hatten auf einmal. Jetzt müssen wir DEN wieder informieren und DEN wieder informieren, und DAS ist schon wieder / DIE war eigentlich so eine große Stütze, die hat das schon so toll gemacht, jetzt ist sie wieder weg. Das ist ja in Grundschulen / wahrscheinlich aber immer in Schule ja auch ein Problem, dass es so viel Wechsel gibt. Das fand ich schwierig." (Grundschule 2, PK 1, 2. PSJ) „Ich habe es [das Lesetraining] gemacht […]. Ja, und dann war Frau Michaels halt immer noch mit dabei. Dann haben wir diese Montagsstunde gemacht, die *Leseschule*. Wenn Frau Michaels aber irgendwie vom Vertretungsplan anders eingesetzt war oder irgendwas, dann habe ich die einfach auch wegfallen lassen." (Grundschule 3, PK 1, 4. PSJ); Vgl. zu knappen zeitlichen Ressourcen mit gleicher Folge: „Also, wir sind aufgrund des Ausfalls von einigen Stunden nur bis zur Lesestrategie Drei gekommen." (Grundschule 3, DL+ 2, 4. PSJ)

dar.[337] Die zeitliche Beanspruchung aufgrund der beständigen Kompensation der Fluktuation band den Projektkoordinatorinnen der Fallgruppe 1 zufolge viele Ressourcen, die sie lieber für die Entwicklung von Konzepten zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Lesetrainings[338] oder zur gemeinsamen Materialarbeit mit den Deutschlehrkräften genutzt hätten.[339]

Im Umgang mit den beschriebenen Fluktuationen lassen sich aber auch Differenzen entsprechend der Fallgruppenzuordnung feststellen: Die Projektkoordinatorinnen der Fallgruppe 1 reagierten frühzeitig mit Planungsschritten zur Informationsweitergabe. Bei der Grundschule 1 verblieb die konzeptionelle Planung in den Händen der Projektkoordinatorinnen, die im Team mit den Deutschlehrkräften die Unterrichtspraxis realisierten. Die Vertreterinnen der Weiterführenden Schule 2 begegneten personellen Wechseln mit Fortbildungen und der Etablierung weiterer Formate für einen systematischen Wissenstransfer.[340] Beide Schulen zeigten im Projektverlauf ein strukturiertes Vorgehen als Reaktion auf personelle Änderungen.

Mit Blick auf die andere Fallgruppe stellt sich ein differentes Bild dar: An der Weiterführenden Schule 1 wurde für die Lehrkräfte in Klasse 5 vor Beginn der Reihe zu Lesestrategien eine Einführungsveranstaltung für neu hinzugekommene Deutschlehrkräfte angeboten.[341] An den Grundschulen 2 und 3 hingegen wurde, trotz eines Problembewusstseins für Diskontinuitäten, nicht mit der Initiierung effektiver Strukturen im Umgang mit Fluktuation reagiert. Vielmehr schloss sich bei der Grundschule 2 die Markierung des schulinternen Wissenstransfers als Kompetenzproblem an, weshalb sie externe Unterstützung anforderte.[342]An der Grundschule 3 wurden die personellen Ausfälle durch pensionierte „Hilfskräfte" aufgefangen, die nicht in die Programmkonzeption eingewiesen wurden.[343] Dies

337 „[…] weil wir immer wieder stagnieren. Und (.) / oder ich das Gefühl habe zu stagnieren, weil wir immer wieder neue Kolleginnen und Kollegen mitnehmen müssen. Und dann fängt man immer wieder bei null an. Und das ist die große Schwierigkeit, sonst könnte man mal weitermachen und weiter überlegen." (Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ); vgl. auch Grundschule 2, PK 1, 2. PSJ; Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll, 2. PSJ; PK 1, 4. PSJ; Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll, 1. PSJ; PK 1, 4. PSJ; Weiterführende Schule 1, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ.

338 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ.

339 Vgl. Weiterführende Schule 1, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ.

340 So gab eine Projektkoordinatorin der Weiterführenden Schule 2 bspw. schon im 2. Projektschuljahr im Interview an, dass sie eine Fortbildung zur *LeseSchule* für vierzehn neu hinzugekommene Lehrkräfte organisiert habe (vgl. Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ). Vgl. dazu auch Kap. III.3.6.

341 Vgl. Weiterführende Schule 1, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ.

342 Vgl. Grundschule 2, Projektverlaufsprotokoll, 2. PSJ; NTW 8, 4. PSJ.

343 Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ.

hatte zur Folge, dass eine Neuzuweisung von Verantwortlichkeiten über längere Zeiträume nicht stattfand.[344]

**Analyseergebnisse**

Ein *adäquater Umgang mit Fluktuation* bestand an zwei von fünf Schulen.

- Von *Fluktuationen auf der Ebene der Projektkoordinatorinnen* waren nur die Grundschulen der Fallgruppe 2 betroffen. Diese Schulen zeichneten sich auf allen Ebenen personeller Diskontinuitäten nicht durch einen systematischen oder lösungsorientierten Umgang als Antwort auf personelle Diskontinuitäten aus.
- Beide Fallgruppen mussten mit *Fluktuationen von Deutschlehrkräften* umgehen, die an der unterrichtlichen Umsetzung beteiligt waren.
  - Die Weiterführende Schule 1 der Fallgruppe 2 war nur von dem üblichen wechselnden Einsatz von Lehrkräften in der Orientierungsstufe betroffen, auf den sie mit der Einrichtung jährlicher Einführungsveranstaltungen für den notwendigen Wissenstransfer reagierte.
  - Die Schulen der Fallgruppe 1 begegneten jeweils einer hohen Fluktuation, indem sie
    - durch die organisational-systemische Erfahrung und Einbindung einer beteiligten Projektkoordinatorin Wechsel frühzeitig mitbedachten,
    - umfassende funktionale Strukturen und Formate des Wissenstransfers etablierten.
  - Eine solche umfassende Reaktion konnte vonseiten der Projektkoordinatorinnen der Grundschulen der Fallgruppe 2 nicht geleistet werden.

**Conclusiones**

→ Personelle Kontinuität bei der Projektkoordination wirkt sich implementationsförderlich aus, kann jedoch nicht als Voraussetzung für den Implementationserfolg betrachtet werden.

→ Ein *adäquater Umgang mit Fluktuation*, der durch eine organisational-systemisch reflektierte Planung sowie die Etablierung umfassender funktionaler Strukturen und Formate des Wissenstransfers geprägt ist, hat einen positiven Einfluss auf den Implementationserfolg.

344 „Diese Doppelbesetzungen, das werden Sie eben schon erfahren haben, konnten fast nicht mehr stattfinden, weil ein hoher Krankenstand da war, weil wir die Stundentafel runterfahren mussten, sodass ICH mich im Moment ziemlich verloren fühle, weil ich mich jetzt eigentlich neu selber einarbeiten muss. Das schaffe ich aber nicht im Schulalltag. […] Denn im Moment liegt es bei mir in der Klasse brach. Also, ich mache es gar nicht mehr. Frau Michaels ist seit den Osterferien nicht mehr da, die hat ja ihr Baby bekommen, sodass ich alleine da im Grunde mich reinfuchsen müsste jetzt und das schaffe ich nicht neben den ganzen anderen Sachen. Von daher, bei Herrn Lüken wird es ähnlich gelaufen sein, müssen wir händeringend nach einer Lösung suchen, wie wir das fester implementieren können.“ (Grundschule 3, DL+ 4, 4. PSJ)

## 4. Dimension Personal

In Anlehnung an das Rolff'sche Schulentwicklungsmodell (2013) wurden des Weiteren spezifische personale Rahmenbedingungen des Implementationsprozesses erhoben. Im Rahmen dieser Studie galt es zu eruieren, welche Kriterien auf personaler Ebene eine nachhaltige Verankerung des Leseförderprogramms unterstützten. Dazu wurde zunächst untersucht, welche Relevanz die unterschiedlichen Akteur:innen dem Implementationsprogramm im Projektzeitraum t1 zu unterschiedlichen Erhebungszeiträumen konkret beimaßen. Zusätzlich wurde ermittelt, mit welchem Engagement sie den Verankerungsprozess begleiteten und über welche Transfer-Expertise sie dafür verfügten. Gerade ein differenzierter Blick auf die Kompetenzen der Akteur:innen hat sich im Forschungsprozess als zielführend herausgestellt.

### 4.1 Schulleitung: Akzeptanz und Relevanz des Programms

Vor dem Hintergrund der im Forschungsdiskurs immer wieder betonten zentralen Rolle und Funktion von ‚Schulleitung' (K17) im Implementationsprozess wurde die Subkategorie ‚Akzeptanz und Relevanz des Programms' (K17.1) mit dem Ziel entwickelt, die ‚Befürwortung und (begründete) Einschätzung des Programms seitens der Schulleitung (Selbst- und Fremdwahrnehmung)' zu untersuchen. Im Evaluationsfokus stand dabei zu drei Erhebungszeitpunkten die Triangulation von Interviews mit den jeweiligen Schulleitungen, Projektkoordinatorinnen, beteiligten Deutschlehrkräften und – an den weiterführenden Schulen – fachfremden Lehrkräften, um Selbst- und Fremdwahrnehmung differenziert in Bezug zueinander setzen zu können.

Bei der Auswertung zeigt sich eine deutliche Differenz entlang der Fallgruppen.

Die Schulleitungen der Fallgruppe 1 maßen dem Implementationsprogramm über den gesamten Projektzeitraum eine sehr hohe Relevanz bei. Die Schulleiterin der Grundschule 1 gab bspw. noch im 4. Projektschuljahr an, dass sie sich das Programm „nicht mehr wegdenken" könne.[345] Die besondere Wertschätzung des Programms und das Bemühen um Implementation zeigt sich an dieser Schule auch in der Besetzung der Projektkoordination mit der stellvertretenden Schulleiterin zu t0. Auch die Schulleiterin selbst wollte ursprünglich als zweite Projektkoordinatorin fungieren, musste jedoch aufgrund zeitlicher Überschneidungen mit anderweitigen Verpflichtungen von dem Vorhaben zurücktreten.[346] Dennoch drückte sie in ihrer Funktion den beteiligten Lehrkräften kontinuierlich ihre

345 Grundschule 1, SL, 4. PSJ.

346 Vgl. Grundschule 1, SL, 2. PSJ.

Wertschätzung aus, um sie durch den „persönlichen Zuspruch bei der Stange zu halten."[347]

Ähnlich argumentierte auch die Schulleitung der Weiterführenden Schule 2, die ebenso bereits im 2. Projektschuljahr betonte, dass sie aus ihrer Vorreiterfunktion heraus alles tun wolle, „um das Projekt zu unterstützen, damit eben auch der Rückhalt der anderen dann umso stärker wird."[348] Das überdurchschnittliche Engagement der Schulleiterin wird anhand verschiedener Faktoren ersichtlich: Sie bemühte sich stark um die Aufnahme ihrer Schule in das Projekt,[349] führte über den gesamten Projektzeitraum durchgängig intensive Gespräche mit den Projektkoordinatorinnen über Stand und Verbesserungsmöglichkeiten in der Umsetzung,[350] kontaktierte regelmäßig die Projektleitung, mit der sie den Stand der Implementation erörterte und auch um Unterstützungsmaßnahmen bat,[351] und unterrichtete das Programm überdies im 4. Projektschuljahr auch in ihrer Klasse.[352]

Die Einschätzung der hohen Relevanz des Programms und seine große Akzeptanz begründeten sich daraus, dass beide Schulleitungen das Fach Deutsch insgesamt für sehr wichtig erachteten und die Bedeutung des Programms zur erforderlichen Verbesserung des Textverstehens für ihre jeweilige Schülerschaft erkannten, zumal sie darin das Potenzial sahen, sie auf die Anforderungen ihrer weiteren schulischen und beruflichen Laufbahn vorzubereiten.[353] Zudem ver-

347 Grundschule 1, SL, 2. PSJ.

348 Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ.

349 „L: Wie wichtig ist Ihrer Schulleitung das Programm *LeseSchule*? L: Sie hat es ja mit mir auf den Weg gebracht. Wir haben ja darum gekämpft, in dieses Projekt (lacht) aufgenommen zu werden, damals, als klar wurde, dass die Schule neu gegründet wird, weil wir das eigentlich / Jahrzehnte schon immer das Lesen eigentlich in den Vordergrund gerückt haben." (Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ)

350 „L: Also es gibt intensive Gespräche, grade was ich auch schon sagte, was sich sehr positiv auf / dass wir innerhalb der Fachschaft Deutsch sehr eng zusammenarbeiten. Wir aber haben jetzt noch nichts im Sinne von Evaluation, so wie ich das sehe, mit Hilfe von Fragebögen oder so etwas, das, das nicht. Aber das intensive Gespräch, das wird hier regelmäßig geführt, auch geguckt: Was können wir noch verbessern, oder wo fehlt uns noch meinetwegen Material oder sonst etwas, oder //xxx//." (Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ) „I: Wie wichtig ist denn aus Ihrer Sicht der Schulleitung das Programm? L: Also ich würde sagen, unserer Schulleitung ist es sehr wichtig. Sie fragt auch immer nach, wie es läuft, inwiefern es noch in höheren Jahrgangstufen denn angewendet wird, wo es Probleme gibt, wo man vielleicht noch Material abändern müsste? Also sie hat da wirklich sehr großes Interesse dran." (Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ)

351 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll, 2.–4. PSJ.

352 „I: Und wie unterstützt die Schulleitung das Programm? L: Ja, sie ist ja selbst auch Deutschlehrerin und hat es auch in ihrem Unterricht dann angewendet." (Weiterführende Schule 2, DL+ 2, 4. PSJ)

353 „L: Lesekompetenz ist einfach für alle Bereiche wichtig und wird ja letztendlich auch weitergetragen. Wenn Kinder gut lesen können, gut / Spaß am Lesen haben, das überträgt sich ja auch dann außerschulisch." (Grundschule 1, SL, 2. PSJ) „Ich denke, dass gerade

banden sie mit der Programmteilnahme eine positive Außendarstellung ihrer Schulen.[354]

An den Schulen der Fallgruppe 2 wurde das Implementationsprogramm je nach Situation – auch in Abhängigkeit der personellen Situation – im Projektverlauf unterschiedlich bewertet. So maß die Schulleiterin der Grundschule 2 dem Lesestrategieprogramm keine Bedeutung bei und unterstützte es auch nicht.[355] Das zeigt sich unter anderem daran, dass sie zu keinem der drei Interviewzeitpunkte als Gesprächspartnerin zur Verfügung stand. Auch das Interesse des stellvertretenden Schulleiters war gering, da er – laut Aussage der Projektkoordinatorin 1 – vielfältige Aufgaben zu bearbeiten hatte und keinen Mehrwert des Programms gegenüber anderen Maßnahmen zur Leseförderung sah.[356] Seine mangelnde Wertschätzung zeigt sich auch in seiner grundsätzlichen Uninformiertheit in Angelegenheiten des Projekts – so vermutete er im 2. Projektschuljahr das Programm schon vollständig etabliert[357] und wusste im 4. Projektschul-

---

die Leseförderung eine entscheidende Säule dieser Schule ist und sein soll, weil sie die Grundqualifikation von Schülern stärkt, die ihnen nachher helfen soll, sich in allen Bereichen, egal wie sie sich am Ende der weiterführenden Schule entscheiden, auch bewähren zu können, ob im beruflichen Bereich, ob an weiterführenden Schulen, der Sekundarstufe II. Und deshalb gilt der *Leseschule* auch meine volle Unterstützung." (Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ)

„I: Wie wichtig ist Ihrer Schulleitung oder Ihrer Schulleiterin dieses Programm *LeseSchule*? L: Ich glaube, ihr ist das extrem wichtig. Ja, sie merkt eben auch, dass man vor allem die leistungsschwachen Schüler und Schülerinnen damit irgendwie doch, irgendwann vielleicht hoffentlich mal ins Boot holen kann, damit die auch Texte verstehen können." (Weiterführende Schule 2, DL+ 1, 2. PSJ)

354 „Und das ist sicherlich auch wichtig, wie die Schule sich darstellt und welche, welche Ziele die Schule sich auf die Fahne schreibt, und das ist für die Schulleitung natürlich auch wichtig." (Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ) „Also wichtig im Sinne vielleicht auch der Auszeichnung: ‚Wir sind *Leseschule*!'" (Weiterführende Schule 2, LK- 1, 2. PSJ)

355 „I: Okay. (..) Wie wichtig ist, aus Ihrer Sicht, der Schulleitung das Programm? L: (…) Ich glaube, das habe ich am Anfang so gesagt, dass das so hingenommen wird." (Grundschule 2, DL+ 1, 2. PSJ) „Aber es gibt auch, glaube ich, (..) / das Interesse, ob das Interesse jetzt wirklich so groß ist? Es gibt so viele Sachen, worum sich die Schulleitung kümmern muss, und ich glaube, das ist auch ganz schön für unsere Schulleitung, dass das so ein bisschen abgegeben werden kann, das ist ja nun auch / sie ist ja nun auch nicht bei den Fortbildungen dabei, das sind ja wir, das ist halt auch unsere Aufgabe. Aber wir werden jetzt nicht irgendwie gebremst." (PK 1, 2. PSJ) „I: Wie unterstützt sie [die Schulleitung] denn das Programm? (.) Also gibt es zum Beispiel Ressourcen, die zur Verfügung gestellt werden? Ist eine Akzeptanz da? Interesse? Oder wie auch immer? L: (..) Also das Interesse nehme ich nicht wahr, sonst würde ich ja auch mal gefragt werden. Und sonst würde auch mal auf der Konferenz gefragt werden. (.) Akzeptanz ist so langsam gewachsen. Am Anfang durften ja auch die Moderatoren nicht zu den Fortbildungen. (…) Also das ist so langsam dann gewachsen." (DL+ 1, 2. PSJ)

356 „Das sind ja keine, keine neuen Dinge. Das sind ja Dinge, die wir sowieso schon immer alle auf dem Schirm haben." (Grundschule 2, SL, 2. PSJ)

357 Vgl. Grundschule 2, SL, 2. PSJ.

jahr nicht die zuständigen Projektkoordinatorinnen zu benennen.[358] Die geringe Akzeptanz des Programms verstärkte sich im Verlauf von t1 durch personelle Engpässe an der Schule.[359]

Während an dieser Grundschule eine Akzeptanz des Programms durch die Schulleitung grundsätzlich und durchgehend nicht gegeben war, zeigt sich durch den Wechsel der Schulleitung an den beiden anderen Schulen der Fallgruppe 2, wie groß der Einfluss einer Schulleitung auf die Durchführung und Implementation eines innovativen Programms ist. An der Grundschule 3 maß die erste Schulleitung dem Programm aufgrund der erfassten Bedarfe der Schülerschaft eine hohe Relevanz bei und zeigte eine große Akzeptanz des Programms,[360] die ihm wiederum die nachfolgende Schulleiterin vor dem Hintergrund personeller Engpässe im Lehrerkollegium nicht entgegenbrachte.[361] Genau umgekehrt beurteilte die alte Schulleitung an der Weiterführenden Schule 1 das Programm als nachrangig, während die neue Schulleitung aufgrund des persönlichen Fachbezugs die Förderpotenziale erkannte und deren Bedeutung als hoch einschätzte.[362] Entsprechend betonte auch eine Projektkoordinatorin der Weiterführenden Schule 1 die grundsätzliche Relevanz der Haltung der Schulleitung dem Programm gegenüber:

---

358 Vgl. Grundschule 2, SL, 4. PSJ.

359 Vgl. Grundschule 2, PK 1, 2. PSJ.

360 „Ja also grundsätzlich ist Lesen ja eine Kompetenz, die ja Voraussetzung ist, um, um am täglichen Leben teilzunehmen. Und deswegen ist es auch wichtig für uns, dass die / dass alle Kinder möglichst nicht nur funktionale Leser werden, sondern auch Leser, die den Inhalt dessen, was sie lesen, verstehen. Und da haben wir / legen wir auch großen Wert drauf, müssen aber immer wieder feststellen, dass uns das nicht bei allen Kindern gelingt. Und von der Teilnahme an diesem Projekt *Leseschule* erhoffen wir uns, dass es eben immer weniger werden, denen das nicht gelingt, das erhoffen wir uns daraus. Und mal gucken, vielleicht gelingt es ja." (Grundschule 3, SL 1, 2. PSJ)

361 Vgl. Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll, 3. und 4. PSJ.

362 „Und jetzt die neue Schulleitung / der stellvertretende Schulleiter ist selber Deutschlehrer. Ich glaube schon, dass er das wichtig findet." (Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ) „L: Also, für uns / also ausgehend von unseren Schülern halte ich das Projekt für sehr wichtig, weil wir eben einen hohen Anteil auch von Kindern mit Migrationshintergrund haben, in einem strukturschwachen Stadtteil beheimatet sind hier, in dem Leseförderung an sich erst mal nicht selbstverständlich ist, familiär, es gibt eine Reihe von Organisationen in unserem Stadtteil, die daran auch arbeiten. Aber gerade für unsere Schüler halte ich es für wichtig, dass auch die Schule, selbst in Jahrgang 5 noch ganz aktiv Leseschulung betreibt und dann hochwachsend. Denn der Umgang mit deutschen Texten ist einfach schlicht nicht selbstverständlich. Auch wenn man annimmt, dass an einem Gymnasium in dieser Stadt, da kommen diese ganzen Beamtenkinder hin, das ist schlicht nicht so. Insofern ist es für unsere Schule schon, glaube ich, wichtiger als für manches andere Gymnasium. […] Und gleichzeitig eben auch / also, das würde ich mir immer für Deutsch wünschen, eine Erhöhung der intrinsischen Lesemotivation bei unseren Schülern. Dass die so ein bisschen mehr so Spaß an Literatur finden oder überhaupt am Umgang mit allen möglichen Texten." (Weiterführende Schule 1, SL 2, 2. PSJ)

[E]s steht und fällt mit der Akzeptanz der Schulleiterin oder des Schulleiters, ob er all die Möglichkeiten eröffnet, dahintersteht. Es ist beispielsweise ganz klar bei uns eine Diskrepanz zwischen unserem Konrektor und unserer Schulleitung. Unser Konrektor beispielsweise lehnt dieses Programm absolut ab und würde ich mir vorstellen, […] wäre unser Konrektor Schulleiter, wäre es absolut nicht so gelaufen.[363]

**Analyseergebnisse**

Eine durchgängige *Programmakzeptanz* seitens der Schulleitung bestand an zwei von fünf Schulen. Festzuhalten ist eine klare Trennung in zwei Fallgruppen:

- Die Schulleitungen der Fallgruppe 1 maßen dem Implementationsprogramm über den gesamten Projektzeitraum eine sehr hohe Relevanz bei. Diese ist vor allem begründet in der wahrgenommenen Bedeutung des Faches Deutsch und des Programms zur Verbesserung des Textverstehens als zentrale Aufgabe der Schule. Zudem verbanden die Schulleitungen mit der *LeseSchule* eine Stärkung der Attraktivität ihrer Schule für die Außenwahrnehmung.
- Die Wertschätzung der Schulleitungen der Fallgruppe 2 ist aufgrund der Fluktuationen im Projektzeitraum (Weiterführende Schule 1, Grundschule 3) zu differenzieren:
  - Je nach Schulleitung umfasste sie eine Bandbreite von geringer bis positiver Resonanz; in keinem Fall findet sich eine vorbehaltlose und starke Akzeptanz wie bei den Schulleitungen der Fallgruppe 1.
  - In summa abgelehnt wurde das Programm von der Schulleitung an der Grundschule 2.

**Conclusio**

→ Die *Akzeptanz* und Unterstützung des Programms vonseiten der *Schulleitung* haben einen maßgeblichen Einfluss auf dessen Umsetzung.

## 4.2 Projektkoordinator:innen

### 4.2.1 Akzeptanz und Relevanz des Programms

Vor der Folie der einschlägigen Perspektiven in der Implementationsforschung wurde zur Hauptkategorie ‚Projektkoordinator:innen' (K18) die Subkategorie ‚Akzeptanz und Relevanz des Programms' (K18.1) entwickelt, um die ‚Befürwortung und (begründete) Einschätzung des Programms seitens der

363 Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ; „Und DANN, wenn man dann in die Systeme hinEINguckt, dann gibt es so bestimmte GELINGENSfaktoren, die STIMmen müssen, die DA sein müssen. BEIspielsweise eine Unterstützung durch Schulleitung, das ist ganz releVANT. (.) Die Schulleitung muss ein Projekt (.) grundsätzlich erst mal BILLIGEN, sie muss es mit Ressourcen versorgen, sie muss entsprechende (.) GUTE, für eine gute Atmosphäre sorgen, dass eine Schule dem Ganzen (.) dann auch zugeneigt ist." (VK 1, 2. PSJ)

Projektkoordinatorinnen‘ in der ‚Selbst- und der Fremdwahrnehmung‘ insbesondere über Interviews zu ermitteln.

Es lässt sich festhalten, dass die zentralen Akteurinnen von insgesamt vier Schulen im Laufe von t1 die große Relevanz des Programms betonten. Unabhängig von der Zugehörigkeit der Schulen zu Fallgruppen beziehen sich die Argumentationen auf die Förderbedarfe der Schüler:innen, denen ein strategischer Zugang zu textbasierten Informationen ermöglicht werden sollte,[364] sowie auf die programmimmanente Systematik der Leseförderung, die eine passgenaue Umsetzung der Fördermaßnahmen ermöglichte.[365] Die Projektkoordinatorinnen sahen sich im Projektverlauf durch die erkennbaren Lernerfolge der Schüler:innen in ihrer Einschätzung deutlich bestärkt.[366] Neben der inhaltlichen Konzeption und den Materialien, die sie „nicht in der Lage gewesen wären, […] so zu gestalten“,[367] überzeugte die Projektkoordinatorinnen auch die Begleitung durch das Leseschulteam.[368] Der Aspekt der eigenen Professionalisierung durch die Teilnahme

364 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ; Grundschule 3, PK 2, 2. PSJ; Weiterführende Schule 1, PK 1, 2. PSJ.

365 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 4. PSJ; Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ; PK 1, 2.–4. PSJ. „Vorher habe ich irgendwelche Leseübungen gemacht und habe jetzt das Gefühl, dass da halt einfach mehr Methodik hinter steckt so und irgendwas, was halt auch aufeinander aufbaut.“ (Grundschule 3, PK 2, 2. PSJ) „Mir ist es wichtig, weil ich vorher so ein biss- / manchmal hilflos war, wenn es um / gerade also / ich habe halt, wenn es um komplexe Texte ging, bei Sachtexten, das habe ich ja vorher schon gemacht, fünfte, sechste Klasse. Dann ging es immer darum, es wurde ja nicht so kleinschrittig aufgebaut, sondern es ging dann oft so: ‚Jetzt teilt den Text in Sinnabschnitte ein!‘ Und ich fand es für die Schüler / konnte ich das nicht nachvollziehbar erklären, wie ich darauf komme. Klar, es / wir haben auch mal nach Wörtern geguckt, aber es war schon so ein bisschen ein Aha-Erlebnis, dieses Laut-Lesen, weil ich gemerkt habe, dass es einigen Schülern, sicherlich nicht allen, aber dass die das so nachvollziehen konnten, was, was alles vorgeht. Also, worauf man achtet, was einem in den Sinn kommt, was die vielleicht selber als gar nicht wichtig ansehen würden. Oder als nicht wichtig genug, um wahrgenommen zu werden oder das zu thematisieren. Und (…) das, finde ich, war eine Hilfe, also Lautlesen, dann bis zu dem Schritt ‚Sich Gedanken zum Text machen‘, das hatten wir auch vorher schon gemacht, klar. ‚Sinnabschnitte‘, das fand ich eine Erleichterung, dass man das wirklich als eigene Strategie thematisiert und wiederholt. Also, ich habe das, glaube ich, bis vorher nie so, so gut erklären können. Diesen anderen Bereich, ‚Fluency‘, das war nie so / habe ich nie so problematisiert, also / ich hatte es wirklich / mir ging es vor allem um, um Lesestrategien. Vorlesenächte habe ich auch vorher schon gemacht. Also, das war jetzt auch nichts, was mir jetzt irgendwie die Augen geöffnet hätte. Aber so die Einführung der Lesestrategien finde ich gut durchdacht, systematisch und ja.“ (Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ)

366 Vgl. Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll (NWT 7), 2. PSJ. „I: Wie wichtig ist Ihnen persönlich denn das Programm? L: Ich finde es wichtig, weil ich die Erfolge sehe.“ (Grundschule 3, PK 3, 4. PSJ)

367 Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ.

368 „Und dass das begleitet wird, dass wir auch Materialien noch von Ihnen bekommen haben, da konnten wir auch vieles anwenden.“ (Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ)

an Fortbildungen wurde in diesem Zusammenhang ebenfalls positiv vermerkt.[369] Gerade die Erprobung neuer erfolgreicher Unterrichtskonzepte sowie die im Projektkontext angelegte Kooperation und der damit einhergehende Austausch mit anderen Schulen haben die Akzeptanz und Relevanz des Programms gesteigert.[370]

Lediglich die Projektkoordinatorinnen der Grundschule 2 äußerten sich im 2. Projektschuljahr kritisch, da ihrer Ansicht nach gewisse Fortbildungsinhalte über den „Horizont der Kinder und der Grundschule" hinausgingen und damit für die Grundschulpraxis ungeeignet seien.[371] Eine Projektkoordinatorin dieser Schule äußerte regelmäßig auftretende Zweifel bezüglich der Sinnhaftigkeit der Netzwerktreffen, wenn man deren Nutzen und den Unterrichtsausfall gegeneinander abwäge.[372] Als einschränkend wurde zudem an dieser Schule die anstrengende Multiplikation in das Kollegium empfunden.[373]

369 Vgl. Grundschule 2, PK 2, 2. PSJ. „Aber sonst an der Fortbildung habe ich keinen Nachteil, weil ich finde, das ist immer, das ist einfach auch wichtig, sich weiterzubilden, sage ich jetzt mal, Fortbildungen weiter mitzumachen, und da profitiere ich ja einfach auch nur draus, dass man weiß so, man lernt ja immer was dazu, man bleibt nicht so in seinem alten, immer in diesem alten / ja, finde das schon, ja ich finde es wichtig auch so weiter zu lernen." (Grundschule 3, PK 1, 2.)

370 „I: (.) Welchen Nutzen ziehen Sie für sich persönlich aus dem Programm? L: (…) Ich finde es gut, dass man mit den anderen Schulen in Kontakt ist. Das ist wirklich ein Nutzen. (..) Ich fand es auch besonders schön, als wir die Materialien zusammen vorbereitet haben, also, inhaltlich gearbeitet hat dann und sich austauscht. Das ist ein persönlicher Nutzen." (Grundschule 2, PK 1, 4. PSJ) „Der Nutzen ist der Austausch in den Netzwerktreffen, den ich ziehe, also da kommen einfach tolle Ideen." (Grundschule 3, PK 3, 4. PSJ)

371 „Manche Sachen auch aus dem Projekt sind mir NICHT wichtig, auch bei den Fortbildungen nicht. Also (..) wo ich dann denke: Es geht über, (..) ja das wiederholt sich, es geht über den Horizont der Kinder und der Grundschule hinaus. Und ansonsten finde ich wirklich nahezu jedes Projekt, bei dem ich das Gefühl hab, das hilft oder das kann helfen, den Kindern zur Lesekompetenz (..) zu verhelfen, finde ich wichtig." (Grundschule 2, PK 2, 2. PSJ)

372 „I: Haben Sie Nach / sehen Sie Nachteile für sich in dem Programm? L: Naja, wenn man dann zu irgendwelchen Netzwerktreffen MUSS (.) und dann vielleicht die Klasse in der Zeit dann schlecht versorgt ist, ist das manchmal ein bisschen blöd, so, vom Gefühl, dass ich so denke ‚Ach, ist das jetzt hier alles so SINNVOLL?', und ‚Könnt ich nicht / also, eigentlich wäre ich jetzt vielleicht als Klassenlehrerin bei meinen Kindern viel sinnvoller', so ein Gefühl habe ich manchmal. Aber sonst im / auf lange Sicht habe ich jetzt keine Nachteile, die mich da irgendwie belasten." (Grundschule 2, PK 1, 4. PSJ)

373 „L: Also, was ich ganz anstrengend finde, ist immer wieder diese Erinnerung: ‚Hast du das schon gemacht? Wie, wie, wie läuft es?' Das finde ich nach wie vor noch schwierig, ja." (Grundschule 2, PK 3, 4. PSJ)

### 4.2.2 Engagement

Des Weiteren umfasste die Subkategorie ‚Engagement' (K18.2) in Abgrenzung zu Relevanzbekundungen die ‚(Begründete) Einschätzung des Einsatzes und der Initiative der Projektkoordinatorinnen zur Programmimplementation'. Im Auswertungsfokus standen dabei insbesondere Interviews und Hospitationsberichte. Hierbei lässt sich ebenfalls keine klare Trennung zwischen den Schulen feststellen. An den Schulen der Fallgruppe 1, aber auch an der Weiterführenden Schule 1 und in Teilen an der Grundschule 3 kann den Projektkoordinatorinnen eine große Einsatzbereitschaft attestiert werden.

Die überdurchschnittliche Motivation und das hohe Engagement jeweils beider Projektkoordinatorinnen der Grundschule 1 sowie der Weiterführenden Schule 2 wurden im gesamten Implementationsprozess deutlich und zeigte sich in allen Dimensionen auf allen Ebenen: in der grundsätzlichen Investition von Zeit,[374] der konkreten Umsetzung des Unterrichts[375] sowie des Wissenstransfers, der Materialerarbeitung und -überarbeitung[376] sowie im Umgang mit potenziellen Transferhürden, die als zu bewältigende Herausforderungen betrachtet wurden.[377]

Auch die Projektkoordinatorinnen der Weiterführenden Schule 1 führten eine intensive Arbeit am Wissenstransfer[378] und an der curricularen Verankerung des Lesetrainings an.[379] Die anfängliche eigenständige Erarbeitung von Lernmaterialien ist Ausweis eines engagierten Einsatzes. Im Weiteren trat an dessen Stelle angesichts des erheblichen Widerstands vonseiten der Schulleitung sowie auch der Deutschlehrkräfte nur noch eine korrekte Pflichterfüllung.[380]

---

374 Die Projektkoordinatorin 1 verweist bereits im 2. PSJ im Interview darauf, dass sie auf die Vorbereitung des Unterrichts „wahnsinnig viel Zeit" verwende (Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ). Vgl. Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ.

375 „Die Schulleitung und die Projektkoordinatorinnen zeigen ein hohes Engagement (dies wird auch bei der Begleitung der Hospitation deutlich) und sind von der Wirksamkeit der Lesestrategien überzeugt." (Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen [Hospitation 3 bei PK 2], 5. PSJ). Vgl. auch Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ.

376 Die Projektkoordinatorin 1 der Weiterführenden Schule 2 „erstellt Material, wobei sie durchaus an ihre Grenzen stößt, da die Arbeit sehr zeitaufwändig ist. Sie sieht dennoch den Nutzen eigener Materialerstellung. Sie initiiert als Fako-Vorsitzende regelmäßige 2-stündige Sitzungen zur Materialerstellung" (Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll, 1. PSJ).

377 Vgl. exemplarisch Grundschule 1: „Und einige Kinder haben natürlich auch Schwierigkeiten, Sinnabschnitte zu finden und passende Überschriften. Aber da muss in der Differenzierung eben geguckt werden: Was gebe ich den Kindern dann als zusätzliche Hilfe mit dazu?" (Grundschule 1, PK 2, 3. PSJ)

378 Vgl. Weiterführende Schule 1, PK 1, 2. und 3. PSJ. Dies wurde ihnen auch positiv von anderen Lehrkräften attestiert: vgl. DL- 1, 2. PSJ; DL- 2, 4. PSJ; DL+ 2, 4. PSJ.

379 Vgl. Weiterführende Schule 1, PK 1, 4. PSJ.

380 Vgl. Weiterführende Schule 1, Projektverlaufsprotokoll, 3.–5. PSJ.

Zeitlich parallel mit dem Wechsel der Schulleitung an der Grundschule 3 zum 3. Projektschuljahr übernahm eine Deutschlehrkraft die Aufgabe einer Projektkoordinatorin, die in den ersten beiden Projektschuljahren bereits an der unterrichtlichen Umsetzung des Lesetrainings beteiligt war. Ihr besonderes Engagement galt fortan dem (durchaus einzelkämpferisch geprägten) Bestreben, mit Unterstützung des Verbundkoordinators gegen den Widerstand der Schulleitung (und auch weiterer Deutschlehrkräfte) Leseförderung an der Schule in verschiedenen Formaten zu etablieren. Dabei blieb die dezidierte Vermittlung von Lesestrategien in einer Fordergruppe ihr selbst vorbehalten.[381]

Die Projektkoordinatorinnen der Grundschule 2 wiesen im Vergleich bereits im frühen Projektverlauf ein auffallend geringes Engagement in allen zentralen Projektbereichen auf, unter anderem bei der Planung und Durchführung der Leseschulstunde,[382] bei der Erstellung von Materialien,[383] bei dem Wissenstransfer, in Fortbildungskontexten oder bei strategischen Überlegungen zur Implementation. Auch das *mehrfache Einfordern von Unterstützungsmaßnahmen* seitens des Leseschulteams bei grundlegenden Umsetzungsmaßnahmen sowie der Hinweis, dass für eine Implementierung beständige Ermahnungen des Verbundkoordinators notwendig seien, sind Ausdruck einer gering ausgeprägten Übernahme von Verantwortung bzw. des Versuchs, Aufgaben aus dem eigenen Verantwortungsbereich auszulagern.[384] Dies deckt sich in weiten Teilen mit Interviewaussagen auch der Schulleitung, die Ausdruck einer *eng begrenzten Auslegung der Rolle* auf die Weitergabe von Informationen sowie nachfolgend die Erinnerung an die Durchführung der einzelnen Bausteine sind. Die Notwendigkeit einer (beständigen) Implementationsarbeit wird nicht erkannt.[385] Im Projektverlauf sahen die

381 Vgl. Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll, 3.–5. PSJ.

382 Vgl. Grundschule 2, Vergleich Jahrespläne – Unterrichtsdokumentationsbögen, 2.–3. PSJ.

383 Vgl. Grundschule 2, Unterrichtsdokumentationsbögen, 2.–4. PSJ.

384 Vgl. Grundschule 2, Projektverlaufsprotokoll, 2. PSJ. „Auch wenn es oft lästig ist, wirkt die permanente Begleitung und Erinnerung durch VK mit Blick auf die Etablierung." (Grundschule 2, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ)

385 „Da wird es sicherlich eine Aufgabe der Koordinatoren sein, obwohl das nicht unbedingt die gleichen sind, die es jetzt sind für BiSS. Im Laufe dieses Programmes kann ich mir vorstellen, dass die halt diejenigen sein werden, die vor allem mal dieses, ja Evaluationsgespräch oder auch das in der Konferenz dann führen. Und sagen, was eigentlich Sache ist, was für Erfahrungen sind, also zusammen mit denen, die es durchführen. Das erwarte ich von denen. Dass die auch immer wieder berichten, was denn bei den weiteren Treffen mit den, mit den Wissenschaftlern von der Uni passiert, was möglicherweise die anderen Schulen machen, da gibt es ja auch immer mal wieder Treffen. Und dass man da zu einer Einigung kommt. […] I: Haben Sie noch Ideen, wie die Zusammenarbeit in Zukunft aussehen soll? (..) L: Ja die Frage ist, ob das (..) also dass das, dass das Ziel letz/ das letztendliche Ziel ist ja, dass es keine, keine Koordinatoren mehr gibt, sondern dass dieses Programm sozusagen allen dann präsent ist. Und dass man dann natürlich noch Leute braucht, die immer wieder erinnern, die so Jobs in diesem Bereich übernehmen. Also was weiß ich: Habt ihr dran gedacht? Ihr müsst / je nachdem was wir dann implementieren,

Projektkoordinatorinnen entsprechend ihre Zuständigkeit nur im Bereich gelegentlicher Verweise auf den Materialordner, in der Beantwortung von Fragen und der sporadischen Vermittlung fachlicher Inhalte. Die Leseschulstunde wurde von ihnen nur noch als reine Pflichterfüllung umgesetzt.[386] Entsprechend übernahmen die Projektkoordinatorinnen der Grundschule 2 keine Verantwortung für die fachliche Unterstützung der Deutschlehrkräfte und banden diese von Anfang an und auch im weiteren Verlauf nicht ein.[387]

### 4.2.3 Expertise

Die zentrale Subkategorie ‚Expertise' (K18.3) umfasst eine ‚([b]egründete) Einschätzung der (fachlichen) Kenntnisse (‚Know-how') der Projektkoordinatorinnen', die insbesondere über Interviews und Unterrichtshospitationen vorgenommen wird. Hierbei lässt sich eine Differenzierung der Fallgruppen feststellen.

Die hohe Expertise der Projektkoordinatorinnen der Schulen der Fallgruppe 1 zeigt sich in dem Vermögen einer *analytischen Durchdringung* und *fachdidaktisch kompetenten Umsetzung* des Bausteins ‚Lesetraining', wie sich im Rahmen der Unterrichtsdokumentationen, aber auch von Hospitationen und sich daran anschließenden Feedbackgesprächen mit der Projektleitung feststellen ließ. In diesem Zusammenhang wurden beiden Schulen gleichermaßen ihr fundiertes und umfassendes fachliches und methodisches Wissen, ein reflektierter Materialeinsatz sowie ein bemerkenswertes ‚Classroom-Management' attestiert.[388] Außer-

---

dass wir dann sagen: Ihr müsst mal wieder dran denken, das und das zu tun. Dass die Sachen weitergegeben werden, dass z. B. die, die Zusammenarbeit mit der Bücherei funktioniert, dass, dass auch ein regelmäßiger, eine regelmäßige (unverständlich) Besuch unserer eigenen Bücherei funktioniert, dass das koordiniert wird und so weiter." (Grundschule 2, SL, 2. PSJ)

386 Vgl. Grundschule 2, Projektverlaufsprotokoll (NWT 8), 4. PSJ.

387 Nach einer programmgetreuen Durchführung des Lesestrategietrainings durch eine Deutschlehrkraft erhielt der Verbundkoordinator im Rahmen eines Gesprächs im Anschluss an die Hospitation von dieser die Rückmeldung, dass sie sich durch die PK 2 „gut vorbereitet" gefühlt habe, sich jedoch zusätzliche Informationen zum Thema ‚Lesestrategien' zusammengestellt und sich selbstständig intensiv eingearbeitet habe. Ergänzt werden die Ausführungen der Deutschlehrkraft um den Kommentar des Verbundkoordinators: „PK arbeiten wie alle DL nur in ihrer Lerngruppe und nehmen keine ‚Vorbildrolle' ein. → problematisch!" (Grundschule 2, Hospitationsbogen [Hospitation DL+], 1. PSJ) Noch im 3. Projektschuljahr merkte eine hospitierte Deutschlehrkraft an, dass „keine Hospitation durch die Projektkoordinatorinnen oder gemeinsamer Unterricht angeboten würden; Material müsse selbstständig zusammengesucht werden, es werde von den Projektkoordinatorinnen nur auf Ordner im Lehrerzimmer verwiesen." (Grundschule 2, Projektverlaufsprotokoll, 3. PSJ)

388 Grundschule 1, Hospitationsbogen (Hospitation 1 bei PK 1 und PK 2), 1. PSJ; Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei PK 2), 5. PSJ; Unterrichtsdokumentationsbögen, 1.–5. PSJ; Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen (Hospitation 1 bei PK 1), 1. PSJ;

dem verfügten die Projektkoordinatorinnen beider Schulen über *Schulentwicklungsexpertise*, die sie in den Implementationsprozess einbrachten.[389] An beiden Schulen resultierte diese Expertise aus der Zugehörigkeit zum Schulleitungsteam und der Einbindung in diverse Gremien in leitender Funktion.

In der Fallgruppe 2 zeigt sich bei der Grundschule 3, dass die große Fluktuation auch bei den Projektkoordinatorinnen keine zuverlässige Expertise ermöglichte. Im Rahmen von Hospitationen zeigten sich deutliche Bemühungen und immer wieder fachgerechte Umsetzungen,[390] aber auch *fachlich-didaktische Defizite* in Bezug auf eine fehlende Durchdringung der Konzeption des Lesestrategieprogramms sowie einen nicht zielführenden Einbezug eigenständig ausgewählter bzw. erstellter Materialien.[391] Die Projektkoordinatorin äußerte in diesem Kontext auch selbst *fachliche Unsicherheiten*.[392] Auch bezüglich der Gestaltung der Wissensweitergabe an die beteiligten Deutschlehrkräfte zeigten sich Selbstzweifel und konzeptionelle Schwächen. Das selbst gewählte Format des ‚learning by viewing' erwies sich als nicht förderlich aufgrund der fachlichen und methodischen Unsicherheit der Projektkoordinatorinnen bei der Wissensweitergabe, wohingegen eine halbtägige schulinterne Fortbildungsververanstaltung im 3. Projektschuljahr von der Projektkoordinatorin laut einem anwesenden Verbundkoordinator strukturell und fachlich kompetent umgesetzt wurde.[393]

An der Grundschule 2 zeigen sich bei allen Vertreterinnen (mit Ausnahme einer Deutschlehrkraft) Defizite im fachlich-didaktischen Bereich. Diese ließen sich mit dem zweimaligen Wechsel bei der zweiten Koordinator:innenstelle begründen, da hierdurch jeweils neue Einarbeitungen erforderlich waren. Doch genau diese scheiterten: Zum einen bemühten sich die neuen Koordinatorinnen selbst nicht um den Erwerb fachlichen Wissens.[394] Zum anderen verfügte an der Grundschule 2 die durchgehend tätige Projektkoordinatorin nicht über

---

Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei PK 2), 5. PSJ; Unterrichtsdokumentationsbögen, 1.–5. PSJ. Zudem wurde der Weiterführenden Schule 2 im Kontext innerschulischer Veranstaltungen zum Wissenstransfer vom Verbundkoordinator fachliche Sicherheit attestiert (vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll, 5. PSJ).

389 Vgl. auch VK 2, 2. PSJ.

390 Vgl. Grundschule 3, Hospitationsbogen (Hospitation 1 bei PK 1 und 2), 1. PSJ; Hospitationsbogen (Hospitation 2 bei PK 2 und DL+ 4), 3. PSJ.

391 Vgl. Grundschule 3, Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei Fordergruppe 4 von PK 3), 5. PSJ.

392 „Ich selber bin ja auch erst ein Jahr, anderthalb Jahre dabei, und es fehlt immer noch so ein bisschen Sicherheit, klar. Aber wir tun unser Bestes" (Grundschule 3, PK 3, 4. PSJ).

393 Vgl. Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll, 3. PSJ.

394 „Frau Bruns wirkt in dem Gespräch nicht gut vorbereitet (kaum Kenntnisse zum Thema Leseschule/ BiSS). Sie konnte sich nach eigenen Angaben inhaltlich und organisatorisch noch nicht einarbeiten. […] DL fühlen sich durch PK nicht auf das Lesetraining vorbereitet (Methode: keine Hospitation durch PK oder gemeinsamer Unterricht angeboten; Material: musste durch DL selbst zusammengesucht werden, es wurde durch PK nur auf Ordner im Lehrerzimmer verwiesen)." (Grundschule 2, Projektverlaufsprotokoll, 3. PSJ)

hinreichend fachliche Expertise, um die Fluktuation bei den Projektkoordinatorinnen aufzufangen und ihre neuen Kolleginnen einzuarbeiten; entsprechend gestattete sie keine Hospitation in einer ihrer Unterrichtsstunden.[395]

Die Projektkoordinatorinnen an der Weiterführenden Schule 1 verfügten über eine größere fachliche Expertise, dennoch wird aus der fehlerhaften Konzeption der selbst erarbeiteten Materialien zu Beginn deutlich, dass der grundsätzliche Aufbau des Lesestrategieprogramms fachlich nicht durchdrungen war.[396] Bis zum Ende der Projektlaufzeit zeigen sich fachliche Fehleinschätzungen.[397] Auch im Rahmen einer Unterrichtshospitation verweist der Bericht auf fachliche Unsicherheiten.[398]

Diese fachlichen Mängel im Sinne einer unzureichenden Expertise, die sich als *mangelnde Berücksichtigung grundlegender Prämissen des Lesetrainings* äußerten, hatten an allen Schulen der Fallgruppe 2 Auswirkungen auf die unterrichtliche Durchführung sowie den Wissenstransfer.[399] Mangelndes fachliches Wissen beeinträchtigte auch den Wissenstransfer an allen drei Schulen der Fallgruppe 2, da sich die Projektkoordinatorinnen die Multiplikation selbst im 4. Projektschuljahr ohne Unterstützung nicht zutrauten.[400] Neben mangelnder fachlicher Expertise (in unterschiedlich großem Ausmaß) verfügte keine Projektkoordinatorin an Schulen der Fallgruppe 2 über eine *ausgewiesene Schulentwicklungsexpertise.*

**Analyseergebnisse**

- Eine hohe *Programmakzeptanz* zeigten – mit Ausnahme der Grundschule 2 – alle Projektkoordinatorinnen unabhängig vom Fallgruppenstatus.
- Ein persönliches *Engagement* der Projektkoordinatorinnen bestand – mit Ausnahme der Grundschule 2 – ebenso an allen Schulen. Hier lassen sich jedoch Unterschiede ausweisen:
  - An den Schulen der Fallgruppe 1 zeigt sich in allen Bereichen ein überdurchschnittliches Engagement der Projektkoordinatorinnen.

395 „Wissens-Transfer wird als größtes Problem wahrgenommen (zeitl. Problem, Kompetenzproblem, Notwendigkeit der Unterstützung von außen bei häufigen Wechseln innerhalb des Kollegiums)." (Grundschule 2, Projektverlaufsprotokoll 3. PSJ)

396 Vgl. dazu Kap. III.1.1

397 „Also, das sind ja jetzt auch keine Strategien, die so neu sind, sondern man kann auch einzelne Strategien rausgreifen." (Weiterführende Schule 1, PK 2, 4. PSJ)

398 „L (PK) wirkte sehr unsicher bei der Anwendung der LS". (Weiterführende Schule 1, Hospitationsbogen [Hospitation bei PK 1], 1. PSJ)

399 Vgl. dazu Kap. III.1.1; Kap. III.3.6.

400 Vgl. exemplarisch Grundschule 2: „Das ist manchmal schwierig, wenn man einfach nur als normaler Lehrer den anderen da was vermitteln soll, AUCH wenn man jetzt Projektkoordinator ist, aber selbst ja auch noch gar nicht so richtig in der Materie steckt. Und da ist es schön, wenn dann von außen / also, wenn dann jemand vom Projekt tatsächlich hier eine Fortbildung macht, oder eine, eine Vorstellung macht, oder so, (…) um dem Ganzen auch noch eine größere Bedeutung zu geben. Das fände ich hilfreich." (PK 1, 4. PSJ)

  - An den Schulen der Fallgruppe 2 ist das Engagement der Projektkoordinatorinnen unterschiedlich ausgeprägt und reicht von einem fehlenden Engagement bei der Grundschule 2 über einen pflichtbewussten Einsatz bei den Projektkoordinatorinnen der Weiterführenden Schule 1 bis zu einem bei einer Projektkoordinatorin an der Grundschule 3 vereinzelt stark ausgeprägten Engagement.
- Eine hohe *Expertise* seitens der Projektkoordinatorinnen zeigt sich nur an den beiden Schulen aus der Fallgruppe 1, die nicht nur breite fachdidaktische Kompetenz, sondern auch Schulentwicklungserfahrung aufweisen.

**Conclusiones**

→ Hohe *Programmakzeptanz* der Programmverantwortlichen führt nicht notwendigerweise zu einem Implementationserfolg.

→ *Engagement* der Projektkoordinatorinnen führt nicht zwangsläufig zu einer erfolgreichen Programmrealisierung. Eine gelingende inhaltliche Umsetzung des Programms ist jedoch von einem überdurchschnittlichen Engagement begleitet.

→ *Fachliche Expertise* wie auch *Schulentwicklungsexpertise* bei Programmverantwortlichen können als Voraussetzung für eine gelingende Implementation gelten.

## 4.3 Beteiligte Deutschlehrkräfte

### 4.3.1 Akzeptanz und Relevanz des Programms

Um die im Forschungsdiskurs relevanten Einstellungen/*beliefs* der Lehrkräfte gegenüber der Innovation zu erheben, wurde zur Hauptkategorie ‚Beteiligte Deutschlehrkräfte' (K19) die Subkategorie ‚Akzeptanz und Relevanz des Programms' (K19.1) im Sinne einer ‚Befürwortung und (begründete[n]) Einschätzung des Programms seitens der beteiligten Deutschlehrkräfte' in der ‚Selbst- und Fremdwahrnehmung' etabliert. Im Rahmen der Auswertung insbesondere von Interviewdaten können dabei keine klaren Unterschiede zwischen den Fallgruppen festgestellt werden.

Von den beteiligten Deutschlehrkräften an den Schulen der Fallgruppe 1 und an der Weiterführenden Schule 1 wurde dem Programm eine hohe Relevanz zugesprochen.[401] Als Begründung wurden an der Grundschule 1, der Weiterführenden Schule 2 und an der Weiterführenden Schule 1 von den beteiligten Deutschlehrkräften die *Förderbedarfe ihrer Schülerschaft* genannt.[402] Zudem

401 Vgl. exemplarisch Weiterführende Schule 2: „[I]nsbesondere die Deutschkollegen, die stehen da wirklich ganz stark hinter und sagen: ‚Das ist wirklich hervorragend!'" (PK 2, 4. PSJ)

402 „Mein Eindruck, also wir haben natürlich auch eine veränderte Klientel in den letzten fünf, acht Jahren hier an der Schule, aber mein Eindruck ist schon, dass die Lesefähigkeit auch bei gymnasialen Schülern, die dann hier auftauchen, in den letzten Jahren erst mal auch zurückgegangen ist / also das, was man dann von den Grundschulen hier in der

argumentierten sie mit der *sinnvollen Konzeption der Maßnahme*[403] und ihren *positiven Erfahrungen in der Unterrichtspraxis*: So konnten sich die Deutschlehrkräfte aufgrund der konsequenten Förderung und der sicheren Anwendung der strategiebasierten Textarbeit vom Nutzen der Trainingsbausteine für ihre Schüler:innen überzeugen.[404] Die Deutschlehrkräfte der Schulen der Fallgruppe 1 verwiesen zudem darauf, dass sich ihre Handlungsroutinen dahingehend veränderten, dass sie Unterrichtsstunden besser planten, im Unterricht mehr Zeit für das Lesen zur Verfügung stellten, differenziertere Aufgabenstellungen einsetzten[405] und „systematischer" mit Texten arbeiten konnten.[406] In ihrer positiven Haltung bestärkt wurden die Deutschlehrkräfte durch die Beobachtung, dass aus dieser veränderten Unterrichtspraxis, die sie als motivationsförderlich für ihre Schüler:innen wahrnahmen,[407] ein *Leistungszuwachs* im verstehenden Lesen resultierte. Das überzeugte bspw. auch anfangs skeptische Deutschlehrkräfte der Grundschule 1 und resultierte in einer Akzeptanz des Programms.[408] Das verbesserte Textverständnis der Schüler:innen führte wiederum dazu, dass es „leichter" für die Lehrkräfte war, das Fach „Deutsch zu unterrichten",[409] indem sie bspw. im Anschluss an das Lesetraining zeitökonomisch auf die erworbenen Kompetenzen im Deutschunterricht zurückgreifen konnten,[410] was nach Einschätzung einer Deutschlehrkraft der Weiterführenden Schule 1 bis zur Oberstufe Gültigkeit gehabt habe.[411] Als einen weiteren Aspekt hinsichtlich der Akzeptanz des Programms verwies die Projektkoordinatorin 1 der Weiterführenden Schule 2 auf die dafür notwendige Etablierung eines festen organisationalen Rahmens.[412]

---

fünften Klasse dann an Schülern bekommt. Von daher finde ich das sehr, sehr wichtig, dass das auch, also dieser Bereich gestärkt wird." (Weiterführende Schule 1, DL+ 1, 2. PSJ)

403 Vgl. Weiterführende Schule 2, DL+ 2, 4. PSJ.

404 „Aber inzwischen kommt auch immer schon mal so jetzt im Unterricht so der Hinweis: ‚Ja du musst genau lesen!' Sagen die Kinder sich jetzt manchmal schon gegenseitig." (Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ); vgl. auch Weiterführende Schule 2, DL+ 2, 3. PSJ; Weiterführende Schule 1, PK 1, 3. PSJ.

405 Vgl. Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ; Weiterführende Schule 2, DL+ 2, 3. PSJ.

406 Grundschule 1, DL+ 2, 3. PSJ.

407 „Im Endeffekt sind es ja auch keine neuen Erkenntnisse, es ist einfach nur, dass man jetzt eine andere Herangehensweise hat und die kam bei den Kindern auch sehr gut an." (Weiterführende Schule 1, DL+ 2, 3. PSJ)

408 Vgl. Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ.

409 Weiterführende Schule 2, DL+ 2, 2. PSJ.

410 Vgl. Weiterführende Schule 1, DL+ 2, 4. PSJ.

411 Vgl. Weiterführende Schule 1, DL+ 2, 4. PSJ; DL- 1, 2. PSJ.

412 „I: Wie wichtig ist dem Kollegium dieses Programm? L: Ich glaube, den Deutschlehrern ist es schon relativ wichtig, vielleicht stehen aber auch nicht alle so dahinter, weil es dieses Kontinui- / Kontinuität nicht gibt, der organisatorische Rahmen stimmt noch nicht. Das ist nicht stimmig." (Weiterführende Schule 2, DL+ 1, 2. PSJ)

An der Grundschule 2 und 3 aus der Fallgruppe 2 zeigt sich hinsichtlich der Akzeptanz und Relevanz des Programms ein differentes Bild: Einerseits wurde mehrfach vom großen Interesse einiger beteiligter Deutschlehrkräfte an dem Lesetraining berichtet, das auch über den gesamten Projektzeitraum bestehen geblieben sei.[413] Dies wurde unter anderem mit der Bedeutung des Lesens für die Schüler:innen begründet.[414] Zudem wurden die „begeisterte" Mitarbeit[415] genauso wie die Lernfortschritte der Schüler:innen als ausschlaggebend für ihre Einschätzung genannt.[416] Andererseits gaben Deutschlehrkräfte dieser Grundschulen an, dass ihnen die Programmbausteine „überhaupt nicht wichtig" seien,[417] und begründeten dies unter anderem damit, dass sie darin *keinen Mehrwert* gegenüber den ihnen bekannten Lesefördermaßnahmen oder der Vorgehensweise in ihrem Schulbuch sähen.[418] Beteiligte Deutschlehrkräfte äußerten im Projektverlauf aber auch Kritik in Bezug auf ihre eigene[419] sowie auch die Überforderung der Schüler:innen[420] im Rahmen der Umsetzung des Lesetrainings. Sie standen zudem den für sie neuen Vermittlungsmethoden, wie dem ‚Lauten Denken', skeptisch gegenüber.[421] Ebenso beeinträchtigten laut Aussage einer Projektkoordinatorin an der Grundschule 2 die mit der Evaluation verbundenen Verpflichtungen ihre Programmakzeptanz.[422]

413 Vgl. exemplarisch Grundschule 2, PK 3, 4. PSJ.

414 „Ich persönlich unterstütze das, also ich finde es super wichtig, weil ALLES geht über das Lesen. Und das ist bei uns der ganz große Knackpunkt, und wenn wir da nicht ansetzen, dann stehen wir auch in den anderen Bereichen auf verlorenem Posten." (Grundschule 3, DL+ 4, 4. PSJ)

415 Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll (NWT 5), 3. PSJ; PK 3, 4. PSJ.

416 Vgl. Grundschule 3, DL+ 4, 4. PSJ.

417 Grundschule 2, DL+ 1, 2. PSJ; vgl. auch DL+ 3, 4. PSJ.

418 Vgl. Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll (NWT 10), 5. PSJ; Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei Fordergruppe 4 von PK 3), 5. PSJ.

419 Vgl. Grundschule 3, PK 2, 2. PSJ.

420 Vgl. Grundschule 3, PK 3, 4. PSJ.

421 Eine Projektkoordinatorin berichtete von der geäußerten Skepsis der beteiligten Deutschlehrkräfte an ihrer Schule wie folgt: „Dieses ‚Laute Denken', das erschließt sich noch nicht so wirklich, was das so bringt. Das war ja jetzt im dritten Schuljahr schon so: ‚Ja, was ist das denn jetzt? Und warum das denn so?' Also, da ist man schon auch als Koordinator so ein bisschen gefragt, nicht?" (Grundschule 2, PK 3, 3. PSJ)

422 „Ja gut, was die Kollegen natürlich unheimlich nervig finden, (lachend) ist so diesen Unterrichtsdokumentationsbogen führen, das Aufschreiben, das / diese Interviews (lachend). Also, so dieses Drumherum, was natürlich auch mal sein muss irgendwie vonseiten der Uni (lachend) und so. Und Sie wollen ja auch Ihre Fortschritte machen, aber das empfinden die halt schon nervig. Andererseits habe ich denen auch gesagt: ‚Es hat dadurch natürlich auch noch ein bisschen den Charakter / ihr macht das dann halt natürlich auch.' Das ist immer so das Ding." (Grundschule 2, PK 3, 4. PSJ)

### 4.3.2 Engagement

Die Subkategorie ‚Engagement' (K19.2) zur ‚([b]egründete[n]) Einschätzung des Einsatzes der beteiligten Deutschlehrkräfte' wurde insbesondere über Interviews erhoben.

An den Schulen der Fallgruppe 1 beteiligten sich die Deutschlehrkräfte schrittweise an der Durchführung des Lesetrainings. Dies hatte unterschiedliche Ursachen: An der Grundschule 1 erfolgte der Einbezug der Deutschlehrkräfte sukzessive kontrolliert und systematisch über eine anfängliche Hospitation und anschließend über eine allmähliche Integration in das Unterrichtsgeschehen.[423] An der Weiterführenden Schule 2 waren Deutschlehrkräfte in den ersten Projektschuljahren aufgrund der weitgehenden Auslagerung des Lesetrainings in die *EiveL*-Stunden kaum beteiligt.

Auch an der Weiterführenden Schule 1 aus der Fallgruppe 2 waren die Deutschlehrkräfte zu Beginn nicht an der Durchführung des Lesetrainings beteiligt. Die Gründe hierfür lagen jedoch in einer anfänglichen Überforderung mit der jeweiligen Klassensituation (aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft).[424]

Im Projektverlauf zeigten sich die Deutschlehrkräfte an den Schulen der Fallgruppe 1 zunehmend engagiert bezüglich der unterrichtspraktischen Realisierung des Lesetrainings, da sie den inhaltlichen Mehrwert sahen und auch die Projektkoordinatorinnen die *Planung* der unterrichtlichen Umsetzung (u. a. den Strategie- und Materialeinsatz) in Teamsitzungen und Jahrgangstreffen *begleiteten*.[425] Nach der zurückhaltenden Anfangsphase setzten die Deutschlehrkräfte

423 Vgl. Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ.

424 „Ja, was nicht so gut gelaufen war, das war letztes Jahr, als wir das erste Mal die Reihe in Parallelklassen durchführen wollten, da hat das wirklich nur meine Kollegin, die Projektkoordinatorin ist, konsequent gemacht, und die beiden anderen Kollegen waren gerade mit ihrer Klassensituation auch ein bisschen überfordert." (Weiterführende Schule 1, PK 1, 2. PSJ) „Und es gab halt / wir sind Inklusionsschule, das war ein Grund, warum eine parallele Klassenlehrerin nicht / Deutschlehrerin nicht die Unterrichtsreihe durchgeführt hat. Und in der anderen Klasse gab es, glaube ich, auch Probleme sozialer Art. Also, ja / deswegen war im ersten Jahr / wurde es im Grunde nur in einer Klasse durchgeführt." (Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ)

425 Die Teilnahme an diesen Treffen kann als Engagement gewertet werden. „I: Sie haben sie gerade schon angesprochen, die Zusammenarbeit mit den Kollegen ist sehr wichtig. Wie sieht die konkret im Rahmen der *LeseSchule* aus? L: Das sieht so aus, dass ich mich jeden Freitagnachmittag mit den Kollegen zusammensetze. Aber nicht nur in puncto *Leseschule*. Aber da sitzen wir alle zusammen und besprechen, wie es unterrichtsmäßig weitergeht, inhaltlich. Da wird kurz vorbereitet, was die nächste Woche bringt, und da haben wir dann auch ein Forum, um zu sagen: ‚Jetzt, ne, fangen wir auch in den Klassen an und sichten das Material.' Aber das ist auch dann wieder eine Zeitschiene und ja, bis drei Uhr freitags in der Schule, das verlangt dann auch sehr viel. Aber ich bin sehr dankbar, dass die Kollegen das alle mitmachen, die Deutschkolleginnen, und weil sie natürlich auch

das Lesetraining entweder im Team mit den Projektkoordinatorinnen (Grundschule 1) oder eigenständig im Rahmen einer Unterrichtsreihe (Weiterführende Schule 2) um. An den Weiterführenden Schulen beider Fallgruppen gestaltete sich die Unterrichtsdurchführung aufgrund der vorliegenden unterrichtsorganisatorischen Vorgaben für diese Schulformen vergleichbar. An beiden Schulen führte die beteiligten Deutschlehrkräfte eigenständig Wiederholungen auch in höheren Jahrgangsstufen durch und tauschten sich zum Teil mit ihren Projektkoordinatorinnen im Nachgang darüber aus, welche Inhalte für den nächsten Jahrgang beibehalten werden sollten.[426] Neben der unterrichtlichen Realisierung engagierten sich einige Deutschlehrkräfte an der Weiterführenden Schule 1 auch mit Blick auf die Programmimplementation. So problematisierten sie mit den Projektkoordinatorinnen in den Fachschaftskonferenzen Fragen zur Verankerung wie „Wie können wir das etablieren? Wie können wir das umsetzen?“[427]

An den Grundschulen 2 und 3 aus der Fallgruppe 2 mussten die jeweiligen Projektkoordinatorinnen hingegen viel *Überzeugungsarbeit* leisten, um die Deutschlehrkräfte zur Umsetzung des Lesetrainings zu bewegen.[428] In den Interviews berichtete eine Projektkoordinatorin der Grundschule 3 vom „Widerwille[n]“ ihrer Kolleg:innen, die nur „durch einen langen Atem“ beeinflusst werden konnten.[429] Als die Doppelbesetzungen an der Schule aus personellen Gründen entfielen, fühlten sich die beteiligten Deutschlehrkräfte „ziemlich verloren“, weil sie sich eigenständig die unterrichtspraktische Umsetzung aneignen sollten, was sie aber „im Schulalltag nicht schaffen“ konnten.[430] Das Lesetraining wurde von da an nicht mehr eigenverantwortlich von ihnen umgesetzt.[431]

An der Grundschule 2 setzten die Deutschlehrkräfte das Lesetraining eher aufgrund der eingegangenen Verpflichtung im Kontext der Programmteilnahme um.[432] Im 4. Projektschuljahr bewirkte wiederum die Feststellung einer gewissen Sinnhaftigkeit eines systematischen Vorgehens laut der Projektkoordinatorin 1 eine stärkere Bereitschaft zur Umsetzung.[433]

---

merken: Das ist zwar erst eine zeitliche BElastung, aber es ENTlastet auch.“ (Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ)

426 Vgl. Weiterführende Schule 1, DL- 1, 2. PSJ.

427 Weiterführende Schule 1, PK 1, 2. PSJ.

428 Vgl. exemplarisch Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll (NWT 12), 5. PSJ.

429 Grundschule 3, PK 1, 4. PSJ.

430 Grundschule 3, DL+ 4, 4. PSJ.

431 Vgl. Grundschule 3, DL+ 4, 4. PSJ; Projektverlaufsprotokoll (NWT 10), 5. PSJ.

432 „Ich glaube nicht, dass sich einer wirklich weigern wird. Aber (..) also jetzt von der Segmentierung, was Sie meinen. Aber es ist auch nicht die Stimmung da, dass alle ‚Hurra!‘ schreien. So, aber wenn man die einzelnen Kollegen anspricht, machen sie es, weil wir uns dafür jetzt auch (..) gemeldet haben, ohne mit den Zähnen zu knirschen.“ (Grundschule 2, PK 2, 2. PSJ)

433 „I: Wie wichtig ist dem Kollegium das Programm? L: Ich glaube, denen ist auch egal, wie das Programm heißt. Ich glaube, die sehen das so ähnlich wie ich. Das ist egal, ob wir die

### 4.3.3 Expertise

Über die Subkategorie ‚Expertise' (K19.3) wurden auch die ‚([b]egründete) Einschätzung der fachlichen und methodischen Kenntnisse (‚Know-how') der beteiligten Deutschlehrkräfte' über die Datentriangulation aus unterschiedlichen Tools wie Interviews und Unterrichtshospitationen erhoben. Hierbei zeigt sich ein differentes Bild:

An der Grundschule 1 aus der Fallgruppe 1 wurde die inhaltliche Ausgestaltung und Durchführung des Lesetrainings bis zum Ende der begleiteten Projektphase vorrangig im Team mit den Deutschlehrkräften von den Projektkoordinatorinnen gesteuert,[434] sodass die Deutschlehrkräfte durch die beständige enge fachliche Begleitung fachliche Expertise gewinnen, aber auch das Training im 3. Projektschuljahr programmgetreu und eigenständig durchführen konnten.[435] An der Weiterführenden Schule 2 aus dieser Fallgruppe zeigt sich über den gesamten Projektverlauf bei allen Deutschlehrkräften, die ab dem 3. Projektschuljahr eigenständig den Unterricht durchführten, eine fachliche Expertise. Dies wird im 3. Projektschuljahr im Rahmen der Hospitation sowie in den Unterrichtsdokumentationen aus dem darauffolgenden Projektschuljahr ersichtlich, in dem in drei Parallelklassen jeweils andere Deutschlehrkräfte die Durchführung des

---

Strategien / jetzt DIESE Strategien machen, oder ob wir das jetzt so zusammen / aber, dass wir an einem Strang ziehen. Das wird immer wichtiger in den / auch bei uns an der Schule. Das war / früher waren wir hier alle individuell unterwegs, und dieses, dass man sich verlässlich auf irgendwas einigt, das wird irgendwie immer wichtiger. Und darum ist das jetzt gut, wir haben uns entschieden dafür, und dann muss man sich auch nicht jetzt noch mal um was Neues kümmern, sondern das ist einfach das, was wir MACHEN. So denke ich. Das erleichtert die Sache dann." (Grundschule 2, PK 1, 4. PSJ)

434 „I: Was hat sich denn Ihrer Meinung nach als notwendig erwiesen, um wirklich diese einzelnen Dinge auch zu etablieren? Organisatorisch, unterrichtlich und personell? L: Es war, glaube ich, ganz wichtig, dass wir diese Doppelbesetzung hatten, wo es ja auch darum geht, dass wir, Frau Schreiber und ich im Moment quasi das als anleitenden Unterricht machen, und es war ja eigentlich gedacht, dass die Kollegen das irgendwann selber machen. Wobei ich sagen muss, eigentlich war es immer gut, dass es diesen Projektcharakter hatte und wir als Fachlehrer kamen. Weil die Kinder hatten dann das mit uns verbunden, die wussten, wenn Frau Bäumker und Frau Schreiber kommen, das ist *Leseschule*. Das war für die Kinder eine schöne Abwechslung, ein guter Aufhänger. Und andererseits, es hängt weiterhin an uns, das ist, denke ich, ein Problem. Andererseits, wenn es in Hand der Klassenlehrer bleibt, wenn ich dann eben auch in diese Trainingsphase Klasse Vier gucke, die haben alle so viel, dann schaufelt man sich das nicht unbedingt immer frei, wenn man sich das dann nicht selber auch im Stundenplan fest verankert. Also das ist so ein bisschen zwiegespalten. Einerseits ist es, wäre es schön, wenn es nicht nur an uns hängen würde, andererseits hat es dadurch eben auch einen anderen Charakter für die Schüler. Und für die Kollegen ist es auch einfacher dann zu sagen: ‚Okay, da kann ich gar nicht das machen, was ich will. Da ist dieser Fachunterricht.'" (Grundschule 1, PK 1, 4. PSJ)

435 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 4. PSJ; Projektverlaufsprotokoll, 3. PSJ.

Lesetrainings übernahmen.[436] Die Unterrichtsdokumentationen der Deutschlehrkräfte waren Ausweis ihrer *Reflexionsfähigkeit* in Bezug auf Material- und Methodeneinsatz. Auch die Ernennung von ‚Berater:innen' für den Wissenstransfer aus dem Kreis erfahrener Deutschlehrkräfte spricht für ihre fachliche Expertise.[437] Schwierigkeiten bei der Wahrung der Programmtreue ergaben sich hingegen aus Sicht der Projektkoordinatorinnen aufgrund fehlender Wiederholungsphasen in höheren Jahrgängen, da eine kontinuierliche Einbindung aller Deutschlehrkräfte aufgrund enger zeitlicher Kapazitäten nur schwer möglich gewesen sei.[438] Auch an der Weiterführenden Schule 2 verantworteten durchgehend die Projektkoordinatorinnen die fachlich-methodische Weiterentwicklung und hatten Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts, indem sie die Deutschlehrkräfte in wöchentliche fest etablierte Planungsformate einbanden.[439]

Die Expertise der Deutschlehrkräfte an den Schulen der Fallgruppe 2 gestaltete sich – auch innerhalb der Einzelschulen – different: Da die Unterrichtsdokumentationen an der Weiterführenden Schule 1 aufgrund des Copy-Paste-Verfahrens nur vereinzelt individuelle Ausgestaltungen erkennen lassen, lässt sich nur grundsätzlich ein gleichsam stoisches ‚Abarbeiten' der Strategien ohne methodische Variationen erkennen. Die Unterrichtshospitationen bei Deutschlehrkräften der Weiterführenden Schule 1 machen deutlich, dass das Programm in seinen Grundsätzen realisiert wird, ein tieferes Verständnis des Lesestrategieprogramms jedoch nicht erkennbar ist.[440] Noch im 5. Projektschuljahr formulierte eine Projektkoordinatorin, dass „erfahrene Kolleginnen" von Anfang an „ihre eigenen Vorstellungen" gehabt hätten, „wie mit dem Konzept umzugehen" sei.[441] Selbst im fortgeschrittenen Projektverlauf die alleinige Anwendung der Lesestrategien auf

436 Im Rahmen der Hospitation im 3. Projektschuljahr konnte der entsprechenden Deutschlehrkraft eine „sehr gelungene Stunde" attestiert werden, da diese „alle wichtigen Elemente des Lesetrainings" enthielt und sich durch eine „passende Materialauswahl" sowie eine „sinnvolle Differenzierung" auszeichnete. (Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen [Hospitation 2 bei DL+ 2], 5. PSJ)

437 Vgl. Kap. III.3.6.

438 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (NWT 8), 4. PSJ.

439 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ.

440 „Fachliches Verständnis der L.: […] EA: Die Sch. lesen den Text. Ein Sch. stellt die Frage, ob auch vorher die anderen Lesestrategien angewendet werden müssten. Die L. verweist darauf, dass das gut sei, um für die Klausur zu üben. → Das Prinzip der Bearbeitung von Arbeitsblättern im Kontext des Strategietrainings ist der L. nicht klar: Sie weiß nicht, dass bei der Anwendung einer Strategie bei einem Arbeitsblatt zwangsläufig sämtliche vorherigen Strategien angewendet werden müssen." (Weiterführende Schule 1, Hospitationsbogen [Hospitation DL+ 3], 5. PSJ) Der nachfolgende Hinweis der PK zur Umsetzung des Programms verdeutlicht den Modus einer gewissermaßen mechanischen ‚Abarbeitung': „Die neuen, jüngeren Kolleginnen führen das Konzept 1:1 um." (Weiterführende Schule 1, Projektverlaufsprotokoll 5. PSJ)

441 Weiterführende Schule 1, Projektverlaufsprotokoll 5. PSJ.

Sachtexte gemäß der Programmlogik von Deutschlehrkräften an der Weiterführenden Schule 1 sowie der Grundschule 3 nicht nachvollzogen.[442]

Bei den Grundschulen aus der Fallgruppe 2 wird häufig eine mangelnde Expertise der Deutschlehrkräfte deutlich. Zeigt die erste Unterrichtshospitation an der Grundschule 2 der Fallgruppe 2 noch eine programmgetreue Realisierung durch eine Deutschlehrkraft, weisen die nachfolgenden Hospitationen und Unterrichtsdokumentationen deutlich ein fehlendes fachliches Verständnis aus.[443] Dieses wird auch aus Interviewäußerungen ersichtlich.[444] Auch an der Grundschule 3 offenbarte sich eine fehlende bzw. unzureichende Expertise der Deutschlehrkräfte, die sich nicht imstande sahen, das Lesetraining eigenständig durchzuführen.[445]

**Analyseergebnisse**

- Eine hohe *Programmakzeptanz* hoben die beteiligten Deutschlehrkräfte aller fünf Schulen unabhängig vom Fallgruppenstatus hervor.
  - An den beiden Schulen der Fallgruppe 1 und an der Weiterführenden Schule 1 wurde dem Implementationsprogramm durchgehend eine sehr hohe Relevanz zugesprochen.
  - An den Grundschulen der Fallgruppe 2 zeigt sich eine Spannweite von großer Zustimmung zum Programm aufgrund seiner Wirksamkeit bis zu dessen Ablehnung. Die Relevanz des Programms entfaltete vor allem initial eine Motivation zur Projektteilnahme.
- Ein persönliches *Engagement* der beteiligten Deutschlehrkräfte ließ sich an drei von fünf Schulen feststellen.
  - Die Programmrealisierung an den beiden Schulen der Fallgruppe 1 und an der Weiterführenden Schule 1 wurde von den beteiligten Deutschlehrkräften im Projektverlauf mit Engagement begleitet. In den Schulen der Fallgruppe 1 waren die Lehrkräfte dabei eng in Planungsabläufe eingebunden.
  - An den Grundschulen der Fallgruppe 2 war ein (kontinuierliches) Engagement kaum erkennbar.

442 Vgl. Weiterführende Schule 1, DL+ 2, 3. PSJ; Grundschule 3, DL+ 2, 4. PSJ.

443 Vgl. Grundschule 2, Hospitationsbögen t1-t2; Unterrichtsdokumentationsbögen 2.–5. PSJ.

444 „In Deutsch zu normalen Geschichten eigentlich, (…) die kann man natürlich in Abschnitte fassen, das machen wir schon auch. […] Ich finde die Strategien, wie es angeleitet wird, finde ich sehr sinnvoll. […] Ich hatte jetzt so den Eindruck, das muss jetzt wirklich jede Woche eine Stunde stattfinden und (..) / das fand ich dann zu aufwändig. Also, ich finde gut, wenn man das immer mal auch für zehn Minuten oder zwanzig Minuten so einfließen lässt, diese Strategieeinübung, und nicht immer kompakt eine Stunde." (Grundschule 2, DL+ 1, 2. PSJ)

445 „DL+ trauen sich nicht, ohne Doppelbesetzung, also mit PK, zu unterrichten." (Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll, 3. PSJ)

- Eine hohe *Expertise* kann den beteiligten Deutschlehrkräften an zwei von fünf Schulen in Abhängigkeit zum organisationalen Gefüge attestiert werden.
  - Den beteiligten Deutschlehrkräften an den Schulen der Fallgruppe 1 kann insoweit Expertise zugesprochen werden, als sie in enger Anbindung an die Projektkoordinierung von diesen lernen konnten und/oder in ihrer fachlichen Weiterqualifizierung und konkreten Unterrichtsplanungen von diesen angeleitet wurden.
  - In der Fallgruppe 2 zeigen die Deutschlehrkräfte der Grundschulen eine tendenziell wenig ausgeprägte Expertise; die Deutschlehrkräfte an der Weiterführenden Schule 1 waren mit den grundsätzlichen Abläufen des Lesetrainings weitgehend vertraut, ließen jedoch eine fachlich fundierte Durchdringung vermissen.

**Conclusiones**

→ Eine hohe *Programmakzeptanz* der beteiligten Deutschlehrkräfte kann den Implementationserfolg begünstigen, sofern es nicht bei einer initialen Wahrnehmung der Relevanz des Programms verbleibt.

→ Das *Engagement* von beteiligten Deutschlehrkräften ist in Abhängigkeit von flankierenden Maßnahmen ihrer Einbindung seitens verantwortlicher Projektkoordinatorinnen zu sehen.

→ Die Notwendigkeit fachlicher *Expertise* bei den Deutschlehrkräften für die Implementierung ist abhängig von der jeweiligen organisationalen Ausgestaltung bzw. dem Grad ihres selbstständigen Agierens.

## 4.4 Kollegium: Akzeptanz und Relevanz des Programms

Um Rolle und Funktion des ‚Kollegium[s]' (K20), das nicht unmittelbar am Programm beteiligt war, zu ermitteln, wurde die Subkategorie ‚Akzeptanz und Relevanz des Programms' (K20.1) entwickelt. Sie umfasst die ‚Befürwortung und (begründete) Einschätzung des Programms seitens der nicht am Programm beteiligten Lehrkräfte'. Dazu wurden erneut Interviewaussagen von Lehrkräften, Projektkoordinatorinnen und Schulleitungen in Bezug auf ihre ‚Selbst- und Fremdwahrnehmung' aufeinander bezogen.

In der Fallgruppe 1 maß das Kollegium der Grundschule 1 – bis auf wenige kritische Stimmen, denen den Mehrwert des Programms gegenüber den Vorläuferprogrammen nicht sofort klar war –[446] dem Lesetraining von Beginn an eine hohe Relevanz zu, die sich im Projektverlauf noch steigerte.[447] Die Lehrkräfte, die alle das Fach Deutsch unterrichteten, hatten sich in vielerlei Hinsicht

446 Vgl. Grundschule 1, DL+ 2, 2. PSJ.

447 „I: Wie wichtig ist denn die *LeseSchule* für diese Schule hier? Was ist Ihr Resümee? L: Ich glaube, die Bedeutung hat in den Jahren immer weiter zugenommen." (Grundschule 1, PK 1, 4. PSJ); vgl. auch Projektverlaufsprotokoll (NWT 1 und 3), 1. PSJ; Projektverlaufsprotokoll (NWT 6), 3. PSJ.

Vorteile von der Programmteilnahme versprochen. Ihre Erwartungen wurden laut der Schulleitung bereits früh dahingehend erfüllt, dass auch die leistungsschwachen Schüler:innen einen *nachweislichen und langfristigen Nutzen* davon hatten.[448] Eine breite Akzeptanz im Kollegium wurde auch dadurch erreicht, dass sich die Projektkoordinatorinnen um eine *größtmögliche Transparenz* in Bezug auf die Implementationsschritte bemühten, z. B. wurde vor der Festschreibung der *LeseSchule* im Schulprogramm der kollegiale Konsens eingeholt.[449] Aus der hohen Relevanz resultierte eine bereitwillige Unterstützung bei der Durchführung der Programmbausteine.[450]

An der Weiterführenden Schule 2 aus dieser Fallgruppe zeigt sich ein differenziertes Bild: Zum Teil stand das Kollegium der Implementation des Programms aufgrund der Bedeutsamkeit von Leseflüssigkeit und Textverstehen für den Fachunterricht sehr positiv gegenüber.[451] Dazu gehörten auch gerade neue Kolleg:innen.[452] Die *positiven Effekte* bestärkten sie in ihrer Sichtweise.[453] Es zeigt

448 „Wichtig, weil die eine Kollegin jetzt im vierten Schuljahr sagt: ‚Boa, das ist toll, da steht jetzt vorne ein anderer, so wie Teamteaching. Ich erlebe meine Klasse ganz anders, ich bin erstaunt!' Wir haben jetzt im vierten Schuljahr zwei völlig verschiedene Klassen. So die einen sind hop und die anderen sind top, so ganz platt mal so. Also, wo auch Kinder mit erhöhtem Förderbedarf drin sind, wo vorher so die Bedenken waren: ‚Ach meine Klasse, ja die werden das gar nicht können, die sind ja viel schwächer und nicht so leistungsstark wie die andere Gruppe!' Und wo man dann raushört: ‚Boa, die haben dasselbe gemacht wie die anderen, das geht mit dieser Strategie! Es ist gar nicht ausschlaggebend, ob ich jetzt eine schwächere Klasse habe oder eine leistungsstärkere, es dauert vielleicht ein bisschen länger, aber die machen beide Klassen das Gleiche.' Und das ist machbar und dieses Gefühl: Toll, es können alle!" (Grundschule 1, SL, 2. PSJ)

449 Vgl. Grundschule 1, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ.

450 „Jetzt zum Beispiel auch für die Einordnung der Gruppen haben wir uns auf die Klassenlehrer natürlich verlassen. Die kennen ihre Schüler am besten und wussten, in welche Leistungsgruppe können wir die eigentlich stecken? Bis jetzt passt das auch eigentlich so." (Grundschule 1, PK 1, 3. PSJ)

451 „I: Sie haben das eben schon so angedeutet, aber haben / ich stelle die Frage trotzdem noch mal, haben Sie Probleme mit Textverständnis in Ihrem Fachunterricht feststellen können bisher? L: Es ist / man muss ja wirklich sagen, dieses ‚Gemeinsame Lernen', das ist dann ja wirklich / man kann nicht jedem immer den gleichen Text geben, und man hat natürlich da auch deutliche Unterschiede. Manche Schüler sind total schnell, was das Textverstehen angeht, manchmal muss man das mit den Schülern immer ganz oft noch selber, gemeinsam laut lesen, ne, und damit die das verstehen, damit jemand anderes ihnen das vorliest. Und da gibt es eklatante Unterschiede, und da den richtigen Weg zu finden, also das ist manchmal echt der schwierige Weg." (Weiterführende Schule 2, LK- 2, 4. PSJ) „Grundsätzlich finde ich das, finde ich *Leseschule* grade im Fach Gesellschaftslehre, ich find das gut, wenn man wirklich Texte versucht dann eben zu durchdringen und zu verstehen." (Weiterführende Schule 2, LK- 1, 2. PSJ)

452 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ.

453 „L: Dass / ich würde sagen, dass ich insbesondere bei den Schülern in meiner Klasse eine Verbesserung hinsichtlich des Textverständnisses schon festgestellt habe. Im / also ich denke schon, dass was / dass das was mit der *Leseschule* zu tun hat, beweisen kann ich es

sich jedoch auch bei einigen Fachlehrkräften eine gewisse Konkurrenzhaltung, die sich auf die Freistellung von Projektbeteiligten oder die Bereitstellung von Förderstunden bezog und auch die Wahrnehmung einer als ungerecht empfundenen Bevorzugung des Fachs und der Fachschaft erkennen lässt.[454]

Eine ähnlich ambivalente Haltung wird im Kollegium der anderen Weiterführenden Schule aus der Fallgruppe 2 deutlich. Zum einen wurde die Relevanz von Leseförderung und damit auch des Programms für das eigene Fach deutlich erkannt und gewürdigt,[455] zum anderen gab es auch hier starke gegenteilige Stimmen. Für viele Fachlehrkräfte der weiterführenden Schulen hatte das Programm aufgrund der fehlenden Berücksichtigung der eigenen Fachlichkeit und

---

natürlich nicht (lacht). Aber, also ich merke schon, dass Schüler, von denen ich in Klasse Fünf gedacht habe: Oh, oh das kann aber / das wird aber noch wahrscheinlich böse enden, wenn das so weiter geht, die sich wirklich verbessert haben." (Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ); vgl. auch DL- 2, 4. PSJ; „Aber wir haben schon ein paar ganz gute Beispiele, wo LRS-Kinder auch ganz erhebliche Fortschritte gemacht haben." (Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ) „I: Die nächste Frage haben Sie eigentlich schon beantwortet, ich stelle sie nur (lachend) jetzt hier quasi für das Interview noch mal: Hat das Lesetraining positive Auswirkungen auf Ihren Unterricht gehabt? Merken Sie eine Verbesserung? L: Ich weiß von den Schülern, die daran teilgenommen haben, da hat eine Verbesserung stattgefunden." (Weiterführende Schule 2, LK- 2, 4. PSJ)

454 „Ja, das könnte man natürlich auch machen / ich glaube, wir sind ja momentan auch sehr gut besetzt an der Schule. Ja es ist natürlich immer die Frage / auch kommt sehr viel Kritik, wenn solche Stunden wie die *Leseschule* / ich mache ja auch die Förderung oder auch Frau Müller, dann kommt natürlich auch von den anderen Kollegen: ‚Warum wird das nicht in Mathe gemacht?'" (Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ) „I: Was beeinträchtigt die Akzeptanz des Programms in Ihrem Kollegium? L: (..) Das ist sicherlich auch, beispielweise Netzwerktreffen bedeutet, Frau Manstein und Frau Müller sind abwesend, sie müssen vertreten werden, jetzt ganz banal, ganz klar. Dann schon wieder eine Veranstaltung, eine schulinterne Fortbildung, schon wieder Deutsch steht da dann irgendwo, macht wieder was. Also die auf der einen Seite das Kollegium, das immer sieht / Deutsch wird in ihren Augen immer bevorzugt, weil wir, und das ist aber auch schulbedingt, wir haben, bei den Einstellungen kriegen wir immer fast nur Deutschlehrer, die wir eigentlich gar nicht mehr brauchen. Und dann heißt es immer, aber sie durchschauen das nicht, die Kollegen: ‚Ja, wir brauchen aber dringend Mathematik' oder was auch immer. Aber es ist nicht mehr auf dem Markt, und die Schulen im Moment sind ja so hinter Lehrern her, dass sie, welche Kraft auch immer man bekommt, natürlich einstellen und von daher." (Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ)

455 Vgl. Weiterführende Schule 1 PK 1, 2. und 4. PSJ; DL- 1, 2. PSJ; LK- 1, 2. PSJ; DL+ 2, 4. PSJ. „I: Haben Sie schon Probleme mit Textverständnis in Ihrem Fachunterricht feststellen können? L: Ja. Also, das fängt zum Teil mit dem Lesen kurzer Texte schon an. Also, in dem Falle, wo kurze Sachtexte vorgelesen werden sollen, fällt das einigen Schülern unglaublich schwer, und das zieht sich eigentlich von der Erprobungsstufe bis hin in die Mittelstufe hinein. In der Oberstufe löst sich das dann natürlich ein bisschen auf. Aber ich bin manchmal darüber erschrocken, wie schlecht überhaupt das Lesevermögen und damit natürlich auch dann das Verständnis bezüglich der Texte ist." (Weiterführende Schule 1, LK- 2, 2. PSJ)

den damit verbundenen domänenspezifischen Zugangsweisen zur Sprache im Fachunterricht eine geringe Relevanz.[456] Zudem wurde auch an dieser weiterführenden Schule Kritik aufgrund einer wahrgenommenen Benachteiligung und Bevorzugung des Faches Deutsch und seiner Fachschaft laut.[457] Als ein weiterer Grund für fehlende Akzeptanz kommt an dieser weiterführenden Schule aus der Fallgruppe 2 eine nicht hinreichende Information des Kollegiums hinzu.[458]

An den Grundschulen aus der Fallgruppe 2 wird die Programmrelevanz unterschiedlich wahrgenommen:

Das Kollegium der Grundschule 2 schätzte die Programmrelevanz von Beginn an gering ein. Diese Haltung begründeten die Projektkoordinatorinnen damit, dass es sich bei einigen Lehrkräften um kritische Einzelkämpfer:innen gehandelt und sich ihnen der Mehrwert des Lesestrategieprogramms gegenüber ihrer bisherigen strategiebasierten Textarbeit nicht erschlossen habe.[459] Zudem

456 „Einige Kollegen sagen aber auch: ‚Naja, es gibt für Mathematik, gibt es eigene Fortbildungen, dass man halt die Sprache der Mathematik / dass man das versucht schülerfreundlicher zu machen. Warum sollen wir da noch mehr, jetzt von den Deutschlehrern uns was gesagt / uns sagen lassen, wie wir es machen sollen?'" (Weiterführende Schule 1, PK 2, 2. PSJ)

457 Vgl. Weiterführende Schule 1, SL 1, 2. PSJ; LK- 1, 2. PSJ.

458 „I: Herr Rommen, was wissen Sie über die Rahmenbedingungen der Arbeit mit dem Programm *LeseSchule* an dieser, Ihrer Schule? L: Ehrlich gesagt sehr wenig. Ich wüsste jetzt nichts Konkretes, außer die Kolleginnen, die mich angesprochen haben. In dem Fall ist es vor allen Dingen Frau Grewig und die andere Deutschkollegin, den Namen habe ich jetzt vergessen, die ebenfalls daran beteiligt ist. Also ich weiß, dass die, weil die mich angefragt haben, dafür verantwortlich sind. […] I: Und dem Kollegium insgesamt? L: Dem Kollegium insgesamt, also generell ist in allen Fachschaften gewünscht, dass Schüler besser mit Texten umgehen können. Inwiefern die *Leseschule* da schon präsent ist bei allen Kollegen, weiß ich nicht. Also, generell schon, denke ich, ist das ein wichtiges Thema." (Weiterführende Schule 1, LK- 2, 4. PSJ) „I: Wenn Sie mal einen Blick auf das Kollegium werfen […]. Ist, Ihrer Einschätzung nach, das Programm im Kollegium bekannt? L: Wahrscheinlich ähnlich wie bei mir, dass man einerseits diesen Namen mal gehört hat und dass der Begriff schon irgendwo im Kopf rumspukt. Aber da wir an dieser Schule sehr viel haben, wir haben ja auch den ganzen DAF/DAZ-Bereich und wir haben dieses ‚Lernpotenziale' und wir haben, was war das jetzt noch, Wettbewerbe verschiedenster Art, und da wird es wahrscheinlich den meisten Nicht-Deutschlehrern so gehen wie mir, dass man jetzt überhaupt nicht weiß, gehört das jetzt mit zur *Leseschule*, oder ist das wieder ein anderes Projekt." (Weiterführende Schule 1, LK- 1, 2. PSJ)

459 „I: Okay. Wie wichtig ist aus Ihrer Ansicht dem gesamten Kollegium Ihrer Schule das Programm? L: (..) Das ist wirklich unterschiedlich. Es kommt drauf an, welche Meinung man dazu hat. Ich sagte ja schon am Anfang, dass auch etliche Kollegen meinten: ‚Das ist jetzt einfach vielleicht ein anderer Name FÜR (..) und da will jemand das Rad neu erfinden. Und wir (.) machen ja sowieso schon auch jetzt von diesen Strategien einige, die wir immer angewandt haben.' Ja. Wo man diese Strategie, hier / Sachen markieren, die ich nicht kenne, unterstreichen und nachschauen, solche Sachen macht man auch vorher. Das ist, glaube ich, eher eine Mentalitätssache. Wie offen bin ich jetzt, (..) oder wie überzeugt bin ich von meinem Leseunterricht, den ich bisher gemacht hab. Oder inwieweit

befürchtete das Kollegium, laut Schulleitung, einen Mehraufwand bei der Umsetzung der Bausteine.[460] Von einigen Akteur:innen wurde in diesem Zusammenhang auf ein Informationsdefizit und eine klare Kommunikation vonseiten der Projektkoordinatorinnen verwiesen, die auch eine grundsätzliche Ungeklärtheit bezüglich der Relevanz des Programms für die gesamte Schule widerspiegelt.[461] Ein weiterer Faktor, der die Programmakzeptanz negativ beeinflusste, war die interne Priorisierung, das heißt, andere schulische Themen wurden regelmäßig als wichtiger wahrgenommen.[462]

Anhand der Datenlage kann die Relevanz der *LeseSchule* für das Kollegium der Grundschule 3 über den Projektzeitraum hinweg nicht eindeutig bewertet werden. Hinweisen auf die Offenheit gegenüber der *LeseSchule* und auf die Akzeptanz des Programms stehen Berichte über skeptische Stimmen im Kollegium

---

bin ich offen, das noch auszuprobieren, ob es sich (.) anders irgendwie (.) / ob sich dann der Leseunterricht anders darstellt, oder die Fortschritte. Ich glaube einfach, dass das gemischt ist." (Grundschule 2, PK 2, 2. PSJ)

460 „I: Wie wichtig ist aus Ihrer Sicht dem Kollegium Ihrer Schule die *LeseSchule*? Wie unterstützen sie sie? L: Also, als wir dieses erste Treffen hatten damals und das Projekt vorgestellt hatten, da war, wie in Schule ganz oft, das Gefühl von: ‚Aha, neues Projekt. Das ist vielleicht alles zu viel.' So und es wusste niemand so genau, was eigentlich passieren soll. Das war ja genau auch so angelegt, dass die *Leseschule* eben auf die, die Kreativität, die Freiheit der einzelnen Schulen ausgerichtet ist und man wirklich die Entwicklung selber bestimmen kann. Da waren alle etwas zurückhaltend und dachten so: ‚Wie jetzt?'" (Grundschule 2, SL, 2. PSJ)

461 „I: Was beeinträchtigt die Akzeptanz des Programms in Ihrem Kollegium, gibt es da etwas? L: Ja, die Tatsache, dass eben nicht alle gleichermaßen beteiligt sind. Also das, ich kriege das jetzt in den Dienstbesprechungen mit, wenn von der *Leseschule* erzählt wird oder wenn erzählt wird, wie das organisiert wird in den Klassen 3 und 4 mit den Strategien, aber ansonsten kriege ich davon wenig mit, und deshalb habe ich da auch jetzt nicht so eine Akzeptanz dafür (lacht)." (Grundschule 2, DL-, 4. PSJ) „I: Mhm. Wie wichtig ist, aus Ihrer Sicht, dem Kollegium Ihrer Schule das Programm? Und wie unterstützt sie es? L: […] (Lachen) (…) Ich weiß nicht mal, ob die genau wissen, was hier läuft. Also das ist es ja." (Grundschule 2, DL+ 1, 2. PSJ) „I: Okay. (..) Unterstützen Sie in Ihrem Arbeitsalltag in irgendeiner Weise das Programm? Also hat mal eine Kollegin gesagt: ‚Können Sie mal das für mich machen, das machen' //xxx// L: //xxx// Ne. I: Nein. Okay. […] I: Was müsste denn passieren, damit Sie das Programm unterstützen würden? L: (…) Ich müsste nur angesprochen werden und gezielt drauf hingewiesen werden, was wichtig wäre, was (..) dem förderlich wäre. Weil ich insgesamt dem positiv gegenüberstehe. Und in Mathe, wenn ich an Sachaufgaben denke, ist es AUCH wichtig, dass ich den richtigen Sinn einer Textaufgabe (…) herausfiltere. Also man muss es mir nur gesagt haben oder sagen." (Grundschule 2, LK- 2, 2. PSJ) „Also wir starten und wir gucken mal, und in meiner Klasse finde ich es jetzt sehr sinnvoll, aber ob es sich jetzt wirklich auf die ganze Schule übertragen lässt, so wie wir es da wünschen, das müssen wir erst mal gucken." (Grundschule 2, PK 1, 2. PSJ)

462 „Und das ist im Alltag schwierig, weil andere Sachen / wenn wir zusammensitzen, ist es immer total voll und dicht. (…) Genau. (..) Und das Lesen ist ja ein ganz, ganz kleiner Baustein, gerade in Inklusionszeiten. Da haben wir ganz andere Themen gerade." (Grundschule 2, DL+ 1, 2. PSJ)

gegenüber. So wird etwa beim initialen Schulbesuch sowie der ersten Hospitation von einer hohen Motivationsbereitschaft und großem Interesse der Lehrerschaft berichtet.[463] Im Schulfragebogen zur Ausgangslage der Grundschule 3 sowie in Interviews wurden schlechte VERA-Ergebnisse im Bereich ‚Lesen' als besondere Motivationsquelle der Lehrkräfte für das Engagement angeführt, die sich so neue Wissensquellen erhoffen, unter anderem bei der jahrelangen „verzweifelten" Suche nach Möglichkeiten zur Leseanimation.[464] Gegen Ende des Projektzeitraums resümierte die Schulleitung, dass die Kolleginnen und Kollegen den Programmbaustein „wichtig finden und den Nutzen erkennen".[465]

Dem steht die bereits zu Projektbeginn durchgeführte SWOT-Analyse gegenüber, die Befürchtungen bezüglich einer mangelnden Bereitschaft des Kollegiums und eines dadurch bedingten ‚Versanden' des Programms offenbart. Die zugleich beschriebenen Chancen zur Verbesserung der Lesefertigkeiten der Schülerinnen und Schüler schienen die bekundeten Risiken nicht zu kompensieren.[466] In den Interviewerhebungen wird ebenso von einer Skepsis im Kollegium berichtet, die unter anderem aufgrund des empfundenen unklaren Mehrwerts gegenüber bekannten Lesefördermaßnahmen hervorgerufen wurde.[467] Das zum Ende der begleiteten Projektphase durchgeführte reduzierte Lesetraining mit dem Fokus auf Fluency im Jahrgang 3 und 4, einer Begrenzung des Lesestrategietrainings auf die 1. Lesestrategie sowie einer kleinen Lesestrategie-Fordergruppe im Jahrgang 4 profitierte hingegen von einer zunehmenden Akzeptanz im Kollegium und wurde zudem von den Projektkoordinatorinnen als pragmatischer und mit der Schulrealität konformer Transferweg geschätzt.[468]

---

463 Vgl. Grundschule 3, Schulbesuchsprotokoll, t0; Hospitationsbogen (Hospitation 1 bei PK 1 und PK 2), 1. PSJ.

464 Grundschule 3, Schulfragebogen Ausgangslage, t0; vgl. auch Projektverlaufsprotokoll (NWT 4), 2. PSJ; DL+ 4, 4. PSJ. An dieser Stelle offenbart sich das Fehlverständnis der Zielsetzung des Programms *LeseSchule* von einem Teil des Kollegiums.

465 Grundschule 3, SL 2, 4. PSJ; „Da habe ich also noch überhaupt nicht irgendwie mal ein Stöhnen gehört: ‚Ich habe da jetzt keine Lust dran!' Oder: ‚Ich sehe das nicht ein! Ich will das nicht!' Also, eigentlich nur dieses wirklich Nach-vorne-Gucken, produktiv arbeiten." (Grundschule 3, SL 2, 4. PSJ)

466 Vgl. Grundschule 3, SWOT-Analyse, 1. PSJ.

467 „Aber man hört dann manchmal so ältere Kollegen auch sagen so: ‚Das hatten wir doch alles schon! Also, das heißt dann zwar nicht Lesestrategie 1–5, aber das machen wir doch eigentlich alle schon!'" (Grundschule 3, PK 1, 2. PSJ) „Ja also, also, ich glaube schon, dass einige noch / also, gerade am Anfang auch dann gedacht haben, oder als sie erfa- / oder als wir mal erzählt haben, so von wegen wie lang das Projekt geht, und was weiß ich nicht (unverständlich): ‚Ja, was ist / und was macht ihr denn dann da alles und, und so weiter!' Und dass sie halt schon skeptisch oder sehr skeptisch dann eben waren, und es gibt auch heute, glaube ich, noch einige, die halt skeptisch sind, so gerade von, von den älteren Kollegen, die dann halt einfach so sagen: ‚Haben wir immer gehabt!'" (PK 2, 2. PSJ)

468 Vgl. Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll (NWT 10), 5. PSJ; Grundschule 3, Projektverlaufsprotokoll, 5. PSJ.

**Analyseergebnisse**

Ergebnisse zur *Programmakzeptanz* müssen aufgrund des Fachlehrerprinzips an den weiterführenden Schulen entlang der Schulformen dargestellt werden:

- An beiden weiterführenden Schulen zeigen sich zwei Tendenzen:
  - Zum einen wird die Notwendigkeit von Leseförderung erkannt und die Implementierung des Programms entsprechend gutgeheißen und akzeptiert.
  - Zum anderen werden das Programm und die damit verbundenen Ressourcen als Konkurrenz bzw. Bevorteilung wahrgenommen.
  - Als Unterschied zeigt sich, dass an der Weiterführenden Schule 1 der Fallgruppe 2 ein Informationsdefizit des Kollegiums konstatiert wird. Dies ist bei der Weiterführenden Schule aus der Fallgruppe 1 nicht der Fall.
- An den Grundschulen zeigt sich eine klare Differenzierung zwischen den Fallgruppen:
  - Das Kollegium der Grundschule 1 aus der Fallgruppe 1 zeigte eine sehr starke Akzeptanz des Programms, die sich im Projektverlauf noch steigerte und in Unterstützungsmaßnahmen ihren Ausdruck fand.
  - Das Kollegium der Grundschule 2 lehnte in weiten Teilen das Programm ab.
  - Im Kollegium der Grundschule 3 zeigten sich differente Haltungen.

**Conclusiones**

→ Fehlende *Programmakzeptanz* des Kollegiums steht an Grundschulen einer adäquaten Implementation entgegen.

→ Durch die Aufteilung in den jeweiligen Fachunterricht an den weiterführenden Schulen ist das Interesse der Fachlehrer:innen an guten Bedingungen für das eigene Fach eher größer als das Anliegen anderer Fächer. Dadurch wird eine umfassende *Akzeptanz* im Kollegium kaum möglich und fungiert damit nicht als zentrale Einflussgröße für den Programmerfolg.

# IV. Fallanalysen ‚Good-Practice'

Nachdem in Kapitel III die Ausgestaltungen aller Dimensionen in den Schulen der zwei Fallgruppen auf dem Weg zur Programmimplementation dargestellt und auch kontrastiert werden konnten, werden nunmehr exemplarisch die differenzierten Fallanalysen der beiden Good-Practice-Schulen vorgestellt. In Bezug zu den bereits identifizierten Faktoren zum Gelingen eines aufwändigen Implementationsprozesses ist es das Ziel, anhand dieser ausgewählten Fallanalysen im Einzelnen aufzuzeigen, wie sich diese Prozesse in dem insgesamt fünfeinhalbjährigen Projektschulzeitraum darstellten.

Die Fallanalysen folgen in ihrem Aufbau der Struktur aus Kapitel III im Rekurs auf das Kategoriensystem, das für die Studie in seiner Gesamtheit deduktiv-induktiv erarbeitet wurde. Auf der Grundlage der hier perspektivierten Schulentwicklungsdimensionen nach Rolff (2013) wird die Implementationspraxis der beiden Schulen in den Dimensionen ‚Unterricht', ‚Kontext', ‚Organisation' und ‚Personal' einer genauen Überprüfung unterzogen, um Faktoren einer gelingenden Implementation beispielhaft aufzeigen zu können. Die Auswertung in den einzelnen Dimensionen orientiert sich an der leitenden Fragestellung, wie es gelingt, ein systematisches Leseförderprogramm adäquat und nachhaltig in Schule zu verankern.

Innerhalb der einzelnen Dimensionen ermöglicht die Ausweisung von Haupt- und Subkategorien, wie sie auch für die Analyse in Kapitel III maßgeblich waren, eine strukturierte Auswertung und Darstellung, die auch einen vergleichbaren Rahmen bietet.

Das Datenmaterial, das auch den Fallanalysen zugrunde liegt, generiert sich aus einer Vielzahl unterschiedlicher Tools, sodass sich aus der Datentriangulation ein multiperspektivischer, facettenreicher Blick auf gelingende Implementationsprozesse ergibt.

Die berücksichtigten Tools sind:

Schulfragebogen Ausgangslage (t0), Schulbesuchsprotokoll (t0), Schulprogramm/Leseförderkonzept (t0 und t2), Fachcurriculum (t0 und t2), SWOT-Analyse (1. PSJ), Projektverlaufsprotokoll (1.–5. PSJ), Unterrichtsdokumentationsbogen (1.–5. PSJ), Leitfadengestützte Interviews (2./3./4. PSJ), Jahresplan (2.–5. PSJ), Lesekompetenztests (1. und 5. PSJ), Hospitationsbogen (1., 3. und 5. PSJ)

# 1. Merkmale eines Good-Practice-Modells im Primarsektor: Die Fallanalyse Grundschule 1

## 1.1 Dimension Unterricht

### Funktionale Umsetzung der Programmbausteine im Projektverlauf (K1)

Pfeiler ‚Literarische Bildung'
Programmbaustein ‚Leseanimation'
Bereits vor Projektbeginn und auch im Projektzeitraum wurden an der Schule weiterhin zahlreiche Leseanimationsmaßnahmen durchgeführt, die außerhalb der sog. ‚Leseschulstunde' integriert wurden. Die bereits zu t0 bestehende Kooperation mit der Standortbibliothek veränderte sich inhaltlich nicht, sie wurde im Projektverlauf im Schulprogramm und in einer separaten Kooperationsvereinbarung institutionalisiert. Dies ist gemäß dem Konzept der *LeseSchule* ein Schritt zur stärkeren Systematisierung und Verstetigung der Lesefördermaßnahmen. Die Bibliotheksmitarbeiterin und die Projektkoordinatorinnen äußerten zum Ende der Programmlaufzeit das Anliegen, die Lesemotivationsmaßnahmen noch stärker in den Gesamtprogrammkontext zu integrieren, um dadurch – wie es auch die *LeseSchule* vorsieht – eine noch stärker systematische Umsetzung zu ermöglichen.[469]

Pfeiler ‚Textverständnis'
Programmbaustein ‚Diagnostik'
Der Baustein ‚Diagnostik' wurde auf unterschiedlichen Wegen realisiert. Anstelle der vom Leseschulteam angebotenen Testungen wurden ein sog. „selbstgebaute[r] Evaluationsbogen" zur Reflexion und Kontrolle der Lesestrategieanwendung eingesetzt[470] und kurze Tests geschrieben.[471] Zudem wurden die von den Schüler:innen im Rahmen des Lesestrategietrainings bearbeiteten Übungsblätter regelmäßig überprüft, sodass darauf mit bedarfsorientierten Zusatzaufgaben

469 Vgl. Grundschule 1, PK 2, 4. PSJ. Vgl. zu den hier verwendeten Abkürzungen und Pseudonymisierungen die Einleitung von Kap. III.

470 „Also wir führen nach jedem Training immer einen selbstgebauten Evaluationsbogen durch, und dann können die Kinder uns noch mal eine Rückmeldung auch geben, was hat gut geklappt, was war schwierig? Sodass wir auch immer noch mal gucken können, was müssen wir vielleicht auch mal verändern. I: Mhm (bejahend). Wie sehen denn die Ergebnisse so aus? Wenn man mal so ganz pauschal da drauf guckt? L: Also die Kinder sind immer sehr zufrieden eigentlich. Man kriegt viel Lob." (Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ) Dieses Evaluationsinstrument liegt nicht vor.

471 „Ab und zu bauen wir auch mal sowas wie einen Test ein, ja, um zu überprüfen, ob die Strategien wirklich angewendet werden können." (Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ)

reagiert werden konnte.[472] Eine Evaluation des Lesetrainings sowie des Lernerfolgs der Schüler:innen fand außerdem über gezielte und differenzierte Unterrichtsbeobachtungen bzw. Einschätzungen der Schüler:innen durch Lehrkräfte statt.[473] Die Projektkoordinatorin, die Fachkraft für sonderpädagogischen Förderbedarf war, dokumentierte dies auch in den Unterrichtsdokumentationsbögen.

Mit einem selbst erstellten Feedbackbogen wurden außerdem am Ende des jeweiligen Durchgangs Rückmeldungen der Schülerschaft erhoben. Dort konnten die Schüler:innen unter anderem angeben, zu welchen Strategien sie noch zusätzliche Übungen benötigten und wie sie die in der Leseschulstunde durchgeführten Lesefördermaßnahmen einschätzten.[474] Die Bewertung der Aktivitäten in der Leseschulstunde fiel mit einer Zustimmungsrate von 80 % ausgesprochen positiv aus.[475] Auch gute Rückmeldungen von (ehemaligen) Schüler:innen, die mittlerweile an weiterführende Schulen gewechselt waren, bestätigte die

472 „Also ich sammele auch regelmäßig die Lernergebnisse der Kinder ein und gucke mir das an und kann daran eben sehen: Haben sie wirklich die Aufgabenstellung beachtet? Haben die schon was rausgefunden? Konnten die die Aufgaben erfolgreich, also wir besprechen das zwar auch meistens nochmal im Plenum, aber dann flutschen einem einige auch so durch. Also ich bin dann jemand, der auch nochmal die Lernergebnisse einsammelt und den Kindern eine Rückmeldung dazu schreibt und dann kriegen sie die in der nächsten Woche wieder. […] Wenn ich die Lernergebnisse eingesammelt habe, dann reagiere ich auch darauf, wenn ich merke: Das sitzt noch gar nicht! Das funktioniert nicht mit / in der nächsten Stunde und schiebe noch mal eine Übung hinterher. Die Ergebnisse der Diagnostik sind jetzt erst so kurzfristig da und auch noch nicht im Detail, da ist jetzt auch noch keine Reaktion drauf gefolgt." (Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ)

473 „Also, wenn ich merke, dass Kinder plötzlich Strategien anwenden, die in / was ich vorhin gesagt habe, zum Beispiel im, im Sachunterricht oder auch als wir eben diesen Musiktext hatten, wo die Kinder sofort überlegt haben: Was weiß ich denn schon zu dem Thema? Oder sich im Vorfeld schon Gedanken gemacht haben, dann merke ich: Aha, es ist doch schon ein Teil automatisiert, die wissen also schon eine ganze Menge, was sie automatisch auch anwenden." (Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ) „I: Ja, gibt es was, womit Sie den Erfolg kontrollieren oder den Misserfolg, (lacht) also je nachdem? L: Also im Grunde durch die Gespräche, die dann folgen. Also, wenn mir eine Kollegin sagt: ‚Das war ganz schön schwer' oder ‚Das hat die Kinder überfordert' oder ‚Das hat ihnen sehr, sehr viel Spaß gemacht', das sind dann die Rückmeldungen, über die wir dann eine Information bekommen." (Grundschule 1, PK 2, 5. PSJ)

474 „Was wir schon auch immer gemacht haben, wir haben eine Art Evaluationsbogen den Kindern gegeben, worüber wir eine Rückmeldung bekommen haben, welche Strategien sie zum Beispiel besonders hilfreich fanden oder welche ihnen sehr schwergefallen sind, wo sie zusätzliche Übungen zu bräuchten in diesen Trainingsstunden. Da glaube ich einfach, ist es wichtig, dass man den Schülern auch sagt, sie sollen da auch ehrlich sich zu äußern. Denn nur dann können wir auch von der *Leseschule* aus gucken, was können wir dann auch in diesen Trainingsstunden zusätzlich nochmal reingeben, um ihnen da vielleicht nochmal mehr Sicherheit zu geben oder dass sie auch das Gefühl haben: ‚Ja, wir haben da nochmal zusätzliche Trainingsstunden.'" (Grundschule 1, PK 2, 5. PSJ)

475 Vgl. Grundschule 1, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ.

Projektkoordinatorin 1 bereits im 2. Projektschuljahr in der Einschätzung der Wirkung des Lesetrainings:

> Erfolg sehe ich eigentlich dadurch, dass wenn ich mit Kindern spreche, die wir im letzten Durchgang hatten, wenn die uns besuchen kommen und sagen: „Ich habe immer noch meinen ‚PAUL' [Persönliches Arbeits- und Lerntagebuch] und ich konnte den schon mal benutzen!" Oder wenn die uns erzählen, gerade die Kinder, die zu der Weiterführenden Schule 2 gehen, wo das Projekt ja auch durchgeführt wird: „Ich kann da schon ganz viel und ich kann da jetzt gut mitmachen!" Und andere Kinder uns erzählen: „Am Gymnasium machen die das anders, aber ich habe / merke, ich habe da ganz viel gelernt!" Also, das ist für mich so ein / der beste Indikator, weil die Kinder das selber merken: „Ich habe da etwas mitgenommen!"[476]

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Erfassung des Lernstandes und -fortschritts der Schüler:innen für die Projektkoordinatorinnen von großer Bedeutung war, auch wenn psychometrische Testprogramme aus den Fortbildungen nicht eigenständig eingesetzt wurden. Im 4. Projektschuljahr wurde der grundsätzliche Bedarf einer verstärkten Anwendung diagnostischer Instrumente artikuliert: „Ein großer Bereich, der vielleicht wirklich auch noch zu kurz gekommen ist, ist, glaube ich, definitiv der Bereich Diagnostik. Da müssen wir einfach auch ganz ehrlich sein, das ist so."[477]

Die grundsätzliche Offenheit gegenüber diagnostischen Verfahren ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Projektkoordinatorin 2 laut Angaben der Schulleitung (unter anderem als Sonderpädagogin) über diagnostische Expertise und Erfahrung verfügt. Dies war auch ein Grund für ihre Besetzung.[478]

Programmbaustein ‚Lesetraining': Lesestrategien und Fluency

Das *1. Projektschuljahr* der Umsetzung des Programmbausteins ‚Lesetraining' mit den Elementen ‚Lesestrategien' und ‚Fluency' wurde als Pilotierung betrachtet. Das Training wurde so durchgeführt, dass die vom Leseschulteam vorgeschlagene inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung zunächst weitgehend übernommen und im Verlauf eines Schuljahres in der 4. Jahrgangsstufe das komplette Training durchgeführt wurde. Bereits im 1. Projektschuljahr wurde jedoch eigenständig der zeitliche Ablauf modifiziert, indem doppelstündige Leseschulstunden

476 Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ. „Und die Rückmeldung von den weiterführenden Schulen ist gerade in diesem Jahr so, dass die sagen, dass diese Kinder besonders /, dass das auffällt, dass die eine andere Arbeitsweise auch haben, anders an die Texte herangehen und eigentlich nur eine positive Rückmeldung wir da bekommen." (Grundschule 1, SL, 2. PSJ)

477 Grundschule 1, PK 2, 4. PSJ.

478 Vgl. Grundschule 1, SL, 2. PSJ.

als feste wöchentliche Zeitfenster für das Lesetraining für die gesamte Dauer des Schuljahres eingerichtet wurden, in deren Rahmen neben Fluency die Lesestrategien vermittelt wurden.[479] Hierfür wurde die Wochenstundenzahl einzelner Klassen auf den Höchstsatz gesetzt.

Die Gewichtung der beiden Programmbausteine ‚Lesestrategien' und ‚Fluency' im Rahmen der Leseschulstunde variierte. Während im 3. Projektschuljahr die Förderung der Leseflüssigkeit in der Gruppe der leseschwächeren Schüler:innen ein zentraler Faktor war, wurde dem Baustein ‚Fluency' im 1. Projektschuljahr ein nicht so großer Stellenwert eingeräumt wie der Vermittlung der Lesestrategien. Dies zeigte sich auch im Rahmen der ersten Hospitation und wurde von den Projektkoordinatorinnen umgehend im Rahmen der ersten Interviewerhebung selbstkritisch reflektiert, aber auch begründet:

> Ich denke, der nächste Bereich wird auch die Leseflüssigkeit nochmal sein, das haben wir jetzt im Augenblick auch noch nicht so stark in den Vordergrund gestellt, weil wir erstmal mit den Strategien gestartet sind. Aber ich denke, das wäre ein weiterer Schritt, den man sicherlich nochmal dann weiter gucken könnte.[480]

Die regelmäßige wöchentliche Leseschulstunde wurde während der gesamten Projektzeit beibehalten und diente den anderen Grundschulen als Vorbild.

Den Abschluss des Lesetrainings im ersten Projektschuljahr bildete die Prämierung des bereits in der frühen Projektphase von den Projektkoordinatorinnen initiierten und von den Schüler:innen eigens erstellten Strategiebüchleins ‚PAUL', das von ihnen im Verlauf des Trainings beständig aktualisiert wurde. Der ‚PAUL' fungierte als ein individualisiertes Begleitheft zu den Lesestrategien und diente der Förderung des metakognitiven Lesestrategiewissens.[481]

---

479 Vgl. Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ.

480 Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ.

481 „Wir haben ein persönliches Arbeits- und Lerntagebuch daraus erstellt, aus den Lesestrategien, was die Kinder selber als Ich-Botschaften geschrieben haben. Und diese, ja, diesen ‚PAUL' haben die Kinder in ihrem Etui gelassen, es heißt / also, sie konnten immer wieder auch die Strategien sich selber nochmal angucken, weil sie sie in Ich-Formen geschrieben haben." (Grundschule 1, SL, 2. PSJ) „Und was ich auch sehr hilfreich fand, war dieses, ja, Verfassen oder Entwickeln des ‚PAUL', der sich wirklich als unheimlich hilfreich herausgestellt hat und den die Kinder also auch wirklich, jetzt gerade zum Beispiel nach den Sommerferien, sofort genutzt haben, als wir die Strategien wiederholt haben, nochmal nachzuschlagen: Wie haben wir es aufgeschrieben? Das ist, glaube ich, auch eine ganz wertvolle Idee gewesen." (Grundschule 1, PK 2, 4. PSJ)

Abbildung 12: ‚PAUL' (Persönliches Arbeits- und Lerntagebuch) der Grundschule 1

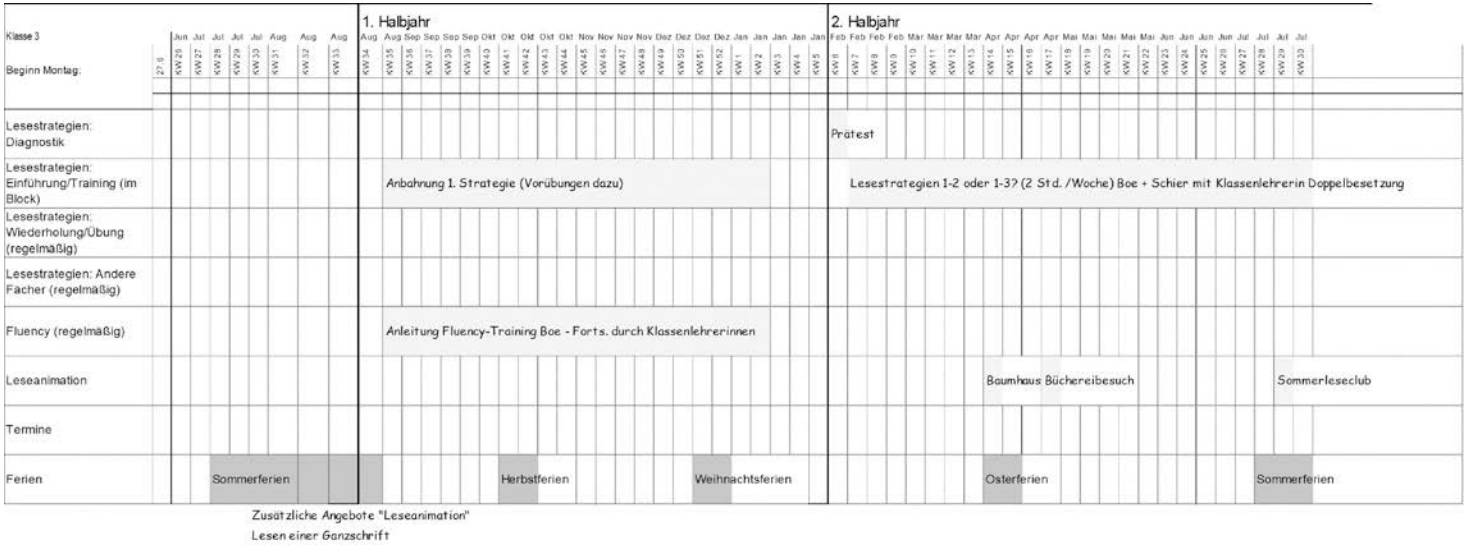
Im Laufe des *1. Projektschuljahres* wurden Vorlagen für die Erstellung von Jahresplänen entwickelt und den Schulen im Anschluss zur Verfügung gestellt. Die Jahrespläne sollten der systematischen Einbeziehung von Bausteinen der Leseförderung in die Gesamtplanung des Schuljahres dienen und wurden ab dem zweiten Projektschuljahr eingesetzt.

In Bezug auf die Umsetzung des Lesetrainings sah das *2. Projektschuljahr* laut Jahresplan der Grundschule 1 für die am Training teilnehmende Klasse der Jahrgangsstufe 3 im ersten Halbjahr eine sich über elf Wochen erstreckende Fortsetzung der ‚Vorübungen' zur 1. und 2. Lesestrategie aus der Jahrgangsstufe 2 vor. Für das zweite Halbjahr war eine ‚offizielle' Einführung der 1. und 2. Lesestrategie über insgesamt 20 Wochen geplant, die im Rahmen eines wöchentlich zweistündigen Lesetrainings durch die Projektkoordinatorin samt Klassenlehrkräften in Doppelbesetzung realisiert werden sollte. Für die Klasse der Jahrgangsstufe 4 waren eine Wiederholung der 1. und 2. Lesestrategie sowie eine Einführung der 3. und 4. Lesestrategie geplant. Etwa mit Beginn des zweiten Halbjahres sollte eine Wiederholung der letztgenannten Strategien vorgenommen sowie die 5. Strategie über insgesamt 8 Wochen eingeführt werden. Hieran sollte sich bis zum Ende des Halbjahres eine eigenständige Trainingsphase durch die Klassenlehrer:innen im Umfang von 1–2 Stunden pro Woche anschließen.[482]

Es zeigen sich weitgehende Übereinstimmungen mit dem Vorhaben hinsichtlich der inhaltlichen Füllung; der tatsächlich realisierte Zeitraum in der Jahrgangsstufe 3 fiel mit acht Wochen jedoch deutlich kürzer aus.

482 Vgl. Jahresplan Grundschule 1, 2. PSJ.

Abbildung 13: Jahresplan, 2. PSJ



In diesem 2. Projektschuljahr wurde die Durchführung des Lesetrainings dahingehend modifiziert, dass der Beginn auf das zweite Halbjahr in der Jahrgangsstufe 3 festgelegt wurde, in dem die 1. und 2. Lesestrategie vermittelt wurde. Die 3.–5. Lesestrategie hingegen wurde in das darauffolgende erste Halbjahr der Jahrgangsstufe 4 verschoben. In diesem Schuljahr wurden auch explizit Fluency-Übungen aufgenommen.[483] Die Entscheidung für eine solche zeitliche Festlegung, die in den nachfolgenden Projektschuljahren weitgehend beibehalten wurde, orientierte sich an den prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen von Schüler:innen in diesen Jahrgangsstufen:

> Und dann ging es natürlich in die konkrete Auswahl: Was genau wollen wir jetzt mit der Klasse, die wir in den Blick genommen hatten, umsetzen? Das war dann mehr die Arbeit von Frau Bäumker und mir natürlich in dem Augenblick hier an der Schule. Wir haben dann geguckt: Was passt jetzt für die Schüler auch für unsere Schule? [484]

Ansonsten orientierte sich das Lesetraining an den Unterrichtsplanungen des vorangehenden Projektschuljahres. Auch die Erfahrungen bezüglich der Modifizierungen an die Bedarfe der Schüler:innen wurden kontinuierlich reflektiert:

> Und parallel dazu läuft eben immer Materialerstellung und Planung der weiteren Unterrichtsstunden und eben auch Dokumentationen: Was bewährt sich? Was bewährt sich nicht? Dass wir auch eben für die kommenden Jahrgänge wissen: Das macht gar keinen Sinn so! Oder das war, war richtig gut! Oder dass / da forderten die Kinder auch mehr von einem! Dass wir da eben auch immer drauf eingehen können und auch in den nächsten Jahrgängen ausprobieren können: Ist das da auch so? Und an dem Punkt sind wir natürlich jetzt auch, dass wir vergleichen: Das war / haben wir beim ersten Durchgang so gemacht. Wir verändern jetzt auch bewusst manche Sachen, um zu gucken: Macht das vielleicht mehr Sinn? Oder wo wir auch gemerkt haben, da waren Stolpersteine, versuchen die zu umschiffen. Manche Sachen gehen wir auch nochmal genauso an, weil wir eigentlich dachten: Das müsste eigentlich gut funktionieren! Und gucken einfach, ob das auch vielleicht etwas mit der Klasse zu tun hatte ja, das ist so der Ist-Stand.[485]

Gemäß dem Jahresplan für das *3. Projektschuljahr* war eine Durchführung wie im vorausgehenden Projektschuljahr geplant, ergänzt um Fluency-Trainingseinheiten über 16 Wochen in der Mitte des gesamten Schuljahres. Diese sollten durch eine Projektkoordinatorin initiiert und durch eine Klassenlehrerin fortgeführt

483 Vgl. Grundschule 1, Projektverlaufsprotokoll, 2. PSJ. Begleitende Fluency-Maßnahmen wurden im Jahresplan zum 2. PSJ angeführt.

484 Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ.

485 Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ.

werden. Da im 3. Projektschuljahr eine Differenzierung der Lerngruppen der Klassen im Jahrgang 3 in Förder- und Fordergruppen vorgenommen wurde, bezog sich diese Planung auf die lesestärkere Fordergruppe. Für die Fördergruppe war ein Fokus auf Fluency-Maßnahmen über insgesamt 14 Wochen mit Beginn des zweiten Halbjahres geplant. Die Realisierung des Lesestrategietrainings zeigt weitgehende inhaltliche Übereinstimmungen zwischen Jahresplan und Unterrichtsdokumentation. Für die Durchführung des Lesetrainings in der Jahrgangsstufe 4 waren 17 Wochen vorgesehen.[486] Da für diese Jahrgangsstufe im 3. Projektschuljahr keine Unterrichtsdokumentation vorliegt, ist ein Abgleich nicht möglich.

Die Differenzierung in Forder- und Fördergruppen im dritten Projektschuljahr in der Jahrgangsstufe 3 sah drei unterschiedliche, leistungshomogene Gruppen vor: lesestarke und leseschwächere Schüler:innen sowie eine Gruppe mit DAZ/I-Kindern. Mit den lesestarken Schüler:innen wurde das Lesetraining (zu dem auch Fluency-Einheiten gehörten) wie bisher durchgeführt; bei den leseschwächeren Schüler:innen wurden maßgeblich Elemente aus dem Bereich der Leseanimation wie Vorlesen, eine gemeinsame Lektüre und Fluency-Übungen hinzugenommen sowie das Lerntempo verringert. Der Schwerpunkt lag hier im Bereich der Förderung der Leseflüssigkeit.[487] Mit den DaZ/I-Kindern wurden zusätzlich weitreichende Fördermaßnahmen im DaZ-Bereich durchgeführt.[488] Diese Modifikation beruhte auf der Wahrnehmung, dass vor allem die

486 Vgl. Grundschule 1, Jahresplan, 3. PSJ.

487 Insbesondere die Ausweitung auf die Bereiche Fluency und Leseanimation in der Gruppe der leseschwächeren Schüler:innen erfährt eine besondere Aufmerksamkeit: „Leseflüssigkeit: Bei diesen Aufgabenformaten ist vor allem ein regelmäßiges Bearbeiten in kurzen Zeitabständen sinnvoll. 90 Minuten Fluency-Training ist sicherlich zu anstrengend für schwache Leser. Vor allem aus diesem Grund wurde auch die Lektüre integriert."; „Einige Kinder erkannten, dass es wichtig ist, genau zu lesen und nicht nur die Worte zu erraten."; „Kinder hören gespannt zu/wollen das Ende der Geschichte erfahren." (Grundschule 1, Unterrichtsdokumentationsbogen, 3. PSJ)

488 Vgl. Grundschule 1, Jahrespläne, 1.–5. PSJ; „Im Moment sind Frau Schreiber und ich in den dritten Klassen eingestiegen, seit dem Halbjahr. Wir haben diesmal eine neue Konzeption gewählt, wir haben versucht, homogenere Gruppen zu bilden. Es gibt eine sehr leistungsstarke Gruppe, die mit den Strategien angefangen ist, eine mittlere Gruppe, die ich betreue, wo wir ein verlangsamtes Strategietraining machen, das ich auch immer durch Fluency-Übungen ergänze. Und dann gibt es eine dritte Gruppe, die sich wirklich nochmal intensiv mit Fluency-Übungen befasst. Die eigentlich aber auch nochmal eine Kombi-Gruppe ist, weil da auch viele DaZ-Kinder drin sind, die wirklich eigentlich auch nochmal so eine Erstförderung brauchen. Die betreuen zwei Kolleginnen zusammen, und die entscheiden je nach Bedarf, ob die zusammen auch bleiben und Fluency-Training machen oder ob die DaZ-Kinder manchmal auch was alleine machen." (Grundschule 1, PK 1, 3. PSJ)

leistungsstärkeren Schüler:innen vom Lesetraining profitierten[489] und die leseschwächeren zunächst im Bereich der basalen Lesefertigkeit gefördert und zum Lesen motiviert werden sollten.

Auszüge aus den Unterrichtsdokumentationsbögen vermögen die differenzierte Ausgestaltung des ‚Lesetrainings' in den verschiedenen Gruppen zu verdeutlichen:

Tabelle 9: Leseschwächere Gruppe

| Datum/ Uhrzeit | Inhalt/Methode | Material | Beobachtungen/ Auffälligkeiten/Kritik etc. |
|---|---|---|---|
| **09. März** | • Spiel „Ich lese etwas, das du nicht liest. Es beginnt mit einem …" (schnelle Worterkennung erforderlich)<br>• Fitness für die Augen: AB „Suche den Weg"<br>• Stationsarbeit zur genauen Worterkennung (EA/PA)<br>• Während der Stationsarbeit lesen einzeln Kinder mit der LK kurze Texte/Sätze (genauere Beobachtungen sind so möglich) | • AB (Anlage 2)<br>• AB als laminiertes Material (Anlage 3) | • Kinder spielen begeistert und suchen/finden viele Worte im Klassenraum<br>• Aufgaben mit Spielcharakter (Wortmemory) sind sehr beliebt<br>• Diese Übungen konnten auch viele „DaZ"-Kinder gut allein bewältigen.<br>• hohe Lesemotivation in der EA mit der LK, sogar bei sehr schwachen Lesern |
| **16. März** | • Fitness für die Augen: Blitzlesen an der Tafel (verschiedene Wörter und auch Fantasiewörter werden an die Tafel geschrieben und nur kurz aufgedeckt. Kinder sollen das Wort schnell erkennen.)<br>• Stationsarbeit (s. o.) weiter führen/beenden<br>• LK liest die Geschichte, die bereits begonnen wurde (16.2.), zu Ende vor. | • s. o. | • Kinder genießen die Vorlesezeit. Einige signalisieren jedoch, dass sie lieber selbst lesen würden. |

489 „Inzwischen haben wir aber so einen Punkt erreicht, wo viele Kinder das ganz toll finden, vor allen Dingen die Kinder, die auch im Lesen schon stärker sind. Das ist mir aufgefallen, das wird auch teilweise nach Hause getragen, wir hatten also jetzt auch den Elternsprechtag, wo das also manchmal von den Eltern auch nochmal wieder rückgemeldet wurde, dass die Kinder das ganz toll finden." (Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ)

Tabelle 10: Lesestarke Gruppe

| Datum/ Uhrzeit | Inhalt/Methode | Material | Beobachtungen/ Auffälligkeiten/Kritik etc. |
|---|---|---|---|
| **27. April** | • Wiederholung der 1. Lesestrategie (Was macht man bei der 1. Strategie?) → zu Ende in den PAUL eintragen<br>• Bild- und Textzuordnung (OHP-Folie): Verbinde, was zusammengehört!<br>• Einstieg in die 2. Lesestrategie: Vorübung<br>• 11 Sätze über OHP lesen → Bild dazu malen → Museumsrundgang; Reflexion: Warum sind die Bilder so unterschiedlich geworden, obwohl alle die gleichen Sätze gelesen haben?<br>• 4 Texte auf einem AB; die Kinder lesen sich die Texte in PA vor und finden den Fehler<br>• Strategiezettel 2 besprechen | • PAUL + Tafelanschrift<br>• OHP-Folie (Anlage 14); vpm, S. 11<br>• AB Anlage 15<br>• Material Leseschule (Downloadbereich); Anlage 16<br>• Anlage 17 | • Einfach (gut erinnert); PAUL beenden<br>• Wiederholung am OHP fiel den Kindern leicht<br>• Große Motivation bei den SuS; während der Arbeitsphase teilweise leichte Enttäuschung, wenn der vorher gemalte Gegenstand zu klein gemalt wurde; Beim Museumsrundgang: Staunen über die unterschiedlichen Ergebnisse<br>• Diese Übung fanden die Kinder überwiegend leicht. |
| **04. Mai** | • Wiederholen der 2. Lesestrategie<br>• 2 kleine ABs A+B (Lies die Sätze und versuche sherauszufinden, was das unterstrichene Wort bedeutet!); EA → PA → Plenum<br>• Doppelseitiges AB: Umgang mit unbekannten Wörtern (AB zur eigenen Auswahl) | • Lingoplay S. 141 + 142 (Anlage 18)<br>• Lingoplay S. 143+ 144 (Anlage 19a + 19b) | • Die Wiederholung fiel den Kindern anfangs noch schwer<br>• Einigen Kindern fielen die beiden Zettel sehr leicht und andere hatten Schwierigkeiten, weil sie z. B. Begriffe wie „flanieren“ nicht kannten<br>• Die Kinder hatten nur mit wenigen Begriffen Schwierigkeiten. |

Im *4. Projektschuljahr*, in dem im ersten Halbjahr noch in der Gruppe der lesestarken Schüler:innen die Durchführung des Lesetrainings dokumentiert ist, fand als Modifizierung eine Rückkehr zur Durchführung des Lesetrainings mit leistungshomogenen Gruppen im Format der Leseschulstunde (Doppelstunde) statt. Die Differenzierung in drei unterschiedliche jeweils leistungshomogene Lerngruppen hatte sich organisatorisch als zu aufwändig und auch inhaltlich als nicht ergiebig gezeigt.[490]

490 „Besonders für die leistungsstarken Kinder war es ein zügiges und konzentrierteres Arbeiten, in den schwächeren Gruppen fehlten aber gerade die Sprachvorbilder und Leistungsträger, was die Arbeit teilweise etwas zäh gemacht hat.“ (Grundschule 1, Rückmeldung zum Stand der Implementation: Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ)

Der Jahresplan sah entsprechend für alle Klassen der Jahrgangsstufe 3 den Verlaufsplan vor, wie er im 1. Projektschuljahr für alle Schüler:innen und im 2. Projektschuljahr für die Schüler:innen der Fordergruppe realisiert worden war. Aus den Planungen wird ersichtlich, dass im Jahrgang 3 ausschließlich die 1. und 2. Lesestrategie vermittelt werden sollten, während die Vermittlung der 3. und 4. Lesestrategie im Jahrgang 4 stattfinden sollte. Neu sind Planungen von begleitenden Fluency-Maßnahmen über acht Wochen. Im Abgleich mit den Unterrichtsdokumentationen zeigen sich Übereinstimmungen mit den Planungen gemäß dem Jahresplan, wobei die Fluency-Übungen zwar durchgeführt, allerdings nicht durchgängig dokumentiert wurden.[491]

In den Interviews wird deutlich, dass sowohl die Entscheidung für die Bildung leistungshomogener Gruppen als auch die anschließende Entscheidung, doch wieder zu einem Format im Klassenkontext zurückzukommen, von einer umfassenden Reflexion bezüglich Vor- und Nachteilen des jeweiligen Umsetzungsmodells begleitet wurde:

> Also, das merkt man auch, dass sich viele sehr schwierig tun, gerade mit, ab Strategie drei, vier, fünf. Das können nicht alle Kinder so eigenständig umsetzen. Strategie eins / zwei holt man eigentlich alle mit ab, auch viele Förderkinder, auch viele von den DaZ-Kindern und anderen schwächeren Kindern. Und wenn es dann wirklich an die intensive Textarbeit geht, und dann wird es schon schwer. Und ich merkte jetzt auch, ich hatte nicht die ganz leistungsstarken Kinder in meiner Gruppe, manchmal fehlen dann auch so diese befruchtenden Impulse, wenn man so eine homogene Gruppe hat. Dann merkt man schon die Leistungsträger sind auch wichtig, die vordenken, weiterdenken und wichtige Impulse auch einfach geben.[492]

Zu der Entscheidung, diesen Weg nicht weiter zu verfolgen, trug auch die Beobachtung bei, dass die Leseschulstunde ungeachtet aller Schwierigkeiten der leistungsschwächeren Schüler:innen auch von diesen gern besucht wurde, sodass man allen Schüler:innen die Teilnahme an diesem besonderen Format ermöglichen wollte.[493] Eine Wiederaufnahme der Differenzierung wurde allerdings nicht kategorisch ausgeschlossen:

---

491 Vgl. Grundschule 1, Jahresplan, 4. PSJ.

492 Grundschule 1, PK 1, 4. PSJ.

493 „Also, ich finde es sehr, sehr anspruchsvoll eigentlich das Training, und ich bin jetzt auch in einer Klasse, die ein bisschen schwieriger ist von der Schülerschaft und auch nicht so leistungsstark, und jedes Mal, wenn ich komme in die Klasse, ich habe auch noch anderen Unterricht in der Klasse: ‚Ist jetzt *Leseschule*?' Also, die freuen sich da drauf, die sind ganz motiviert, es ist manchmal richtig schwer, die kämpfen sich dadurch, aber innerhalb des Unterrichts funktioniert es immer sehr, sehr gut." (Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ)

> Also, ich glaube, man muss wirklich gucken, welche Kinder hat man so in den Klassen und wie viele Kinder sind wirklich dabei, die auch von der deutschen Sprache das einfach auch überhaupt gar nicht leisten können. Ich glaube, da muss man wirklich in dem jeweiligen Jahrgang gucken, was ist möglich? Und würde man nochmal zurückgehen? Ich glaube, dadurch, dass wir jetzt beides ausprobieren, kann man endgültig noch gar nicht so ganz genau sagen, ob das jetzt wirklich das Nonplusultra ist. Aber im Augenblick haben wir, glaube ich, das Gefühl, dass den Kindern, die halt stärker sind, das sehr zugutekommt.[494]

Eine weitere Modifikation bestand darin, dass die Anzahl der Lesestrategien von fünf auf vier verkürzt wurde, da eine zeitliche und auch inhaltliche Überforderung der Schüler:innen in der Grundschule konstatiert wurde. Diese Änderung, die auf den Erfahrungen aus dem vorausgehenden Projektschuljahr beruhte, ermöglichte es zudem, alle Schüler:innen teilhaben zu lassen.[495] Dieser Einschätzung konnte die Projektleitung folgen und übermittelte diese Reduzierung auf vier Lesestrategien als neue Leitlinie an die anderen Grundschulen. Damit wurde im vierten Projektschuljahr das Format einer regulären Leseschulstunde in der Klassengemeinschaft wieder aufgenommen, in der nun im zweiten Halbjahr des Jahrgangs 3 die 1. und 2. Lesestrategie und im ersten Halbjahr des Jahrgangs 4 nach einer Wiederholung die 3. und 4. Lesestrategie vermittelt und geübt werden.

Dieses Format wurde anschließend auch im *5. Projektschuljahr* als favorisiertes und finales Modell beibehalten.

Das *5. Projektschuljahr* sah laut Jahresplan für die am Training teilnehmenden Klassen der Jahrgangsstufe 3 im ersten Halbjahr eine sich über sieben Wochen erstreckende Fortsetzung der Vorübungen zur 1. und 2. Lesestrategie aus der zweiten Jahrgangsstufe vor, dem sich im zweiten Halbjahr eine ‚offizielle' Einführung der 1. und 2. Lesestrategie über den Zeitraum des gesamten zweiten Halbjahres samt Erstellung des ‚PAUL' anschließen sollte, die im Rahmen eines wöchentlich zweistündigen Lesetrainings durch die Projektkoordinatorinnen samt Klassenlehrkräften in Doppelbesetzung realisiert werden sollte. Darüber hinaus sollten begleitend Fluency-Maßnahmen über acht Wochen eingesetzt werden. Die Unterrichtsdokumentationen zeigen weitgehende Übereinstimmungen mit sämtlichen Angaben aus dem Jahresplan.

494 Grundschule 1, PK 2, 4. PSJ.

495 Beide Projektkoordinatorinnen wiesen im Rahmen der Hospitation 3 auf die Idee hin, dass zukünftig aus zeitlichen Gründen der Fokus auf der 1.–4. Lesestrategie liegen und die 5. Lesestrategie nur angerissen und in der weiterführenden Schule vertieft werden sollte (vgl. Grundschule 1, Hospitationsbogen [Hospitation 3 bei PK 1], 5. PSJ).

Insgesamt entwickelte sich eine mehrjährige, intensive Implementationsarbeit auf der Ebene des Unterrichts, die sich anhand diverser Modifikationen, Adaptionen und sich hieraus ergebenden unterschiedlichen Unterrichtsmodellen aufzeigen lässt.

Bis zu der Festlegung auf ein Modell wurden am Ende eines jeden Schuljahres ausgewiesene Reflexionszeiträume wahrgenommen, um den derzeitigen Stand des Lesetrainings kritisch einzuschätzen und im darauffolgenden Jahr zielorientierte Anpassungen vornehmen zu können.[496] Damit lässt sich eine flexible Anpassung der Durchführung des Lesetrainings an die Bedarfe der Schülerschaft unter Einbezug auch organisatorischer Erfordernisse feststellen. An dieser Schule fand eine fortschreitende Optimierung der Umsetzung im Sinne von ‚mutual adaptation' an die schulischen Gegebenheiten statt.

### Kompetenzorientierte Ausrichtung der unterrichtlichen Durchführung (K2)

Strukturierter Ablauf des Lesetrainings (K2.1)

Damit ein strukturierter Ablauf des Lesetrainings gewährleistet werden kann, müssen zum einen die vorgegebenen Unterrichtsphasen Einführung, Übung und metakognitive Reflexion der Lesestrategien eingehalten werden. Zum anderen müssen die Lesestrategien vollständig vermittelt werden, wobei Vermittlung und Übung jeder einzelnen Lesestrategie zeitlich angemessen sein müssen.

An dieser Schule wurden im 1. und 2. Projektschuljahr sämtliche Lesestrategien in jeweils zeitlich angemessenem Umfang vermittelt. Dabei wurden auch Wiederholungsphasen sowie Übungsphasen aller Strategien berücksichtigt. Die Modifikationen im 3. Projektschuljahr führten zu Auswirkungen auf die vollständige Vermittlung aller Lesestrategien sowie deren zeitlich angemessene Ausgestaltung in den unterschiedlichen Gruppen: Sofern Lesestrategien vermittelt wurden, wurden die vorgegebenen Unterrichtsphasen Einführung, Übung und metakognitive Reflexion der Lesestrategien eingehalten. Nur in der leistungsstärksten Gruppe wurden in beiden Halbjahren insgesamt die einzelnen Lesestrategien in zeitlich angemessenem Umfang konsequent vermittelt und eingeübt, auch unter Berücksichtigung von Wiederholungsphasen und der zusammenhängenden Übung aller Strategien. Hervorzuheben ist, dass jegliche Abweichungen den modifizierten Formaten entsprachen und damit das Ergebnis bewusst getroffener Entscheidungen waren. Dies gilt auch für die im 4. Projektschuljahr festgelegte Reduzierung auf vier Lesestrategien. Im 5. Projektschuljahr sind im ersten Halbjahr Ausfälle des Lesetrainings aufgrund von personellen Engpässen zu verzeichnen; im zweiten Halbjahr fand das Lesetraining jedoch wieder regelhaft statt.

496 Vgl. Grundschule 1, Projektverlaufsprotokoll, 3. PSJ.

Reflexion des Leistungszuwachses (K2.2)

Die Unterrichtsdokumentationen enthalten zahlreiche Hinweise zum Verhalten, zur Arbeitshaltung und zur Motivation der Schüler:innen, die sich auf die jeweilige Arbeitsphase und das eingesetzte Material beziehen lassen. Damit war die Durchführung des Strategietrainings deutlich auf den Lernerfolg der Schüler:innen ausgerichtet. Die angeführten Reaktionen der Kinder betreffen die Methode und den Einsatz von Materialien, die konkret angegeben werden:

> „Gespannte Erwartungshaltung der Kinder." (Einstieg Leseschule); „Hohe Motivation" (Gedanken zu einem Thema/zu einer Überschrift machen, Mindmap, Thema finden; Material: Lesend Lernen (LL), S. 34); „Die Kinder brachten sich mit vielen Gedanken und überaus fantasiereichen Ideen ein" (Lautes Denken: 2 Bilder zeigen (Worum könnte es gehen? Finde eine passende Überschrift!); „Der Text ‚M. Fonteyn' wurde erstaunlicherweise bevorzugt, da er unbekannter/spannender erschien."; „Die Kinder mussten stark beobachtet werden, damit sie auch wirklich Satz für Satz an das Malen ihres Bildes herangingen."[497]

Der evaluierte und dokumentierte Leistungsstand bzw. -zuwachs der Schüler:innen bildete die Grundlage für Reflexion und Modifikationen in der Umsetzung der Lesestunde. Die Einführung leistungsdifferenzierter Leseschulgruppen im 3. Projektschuljahr belegt dies ebenso wie deren Auflösung, als diese sich inhaltlich als nicht ergiebig gezeigt haben.[498] Die am Programm Beteiligten beobachteten einerseits, dass sich schon im 2. Projektschuljahr deutliche Automatisierungseffekte bei der Anwendung der Lesestrategien zeigten, die Schüler:innen an Sicherheit im Umgang mit Texten gewannen und sich gegenseitig an die Anwendung der Lesestrategien erinnerten.[499] Bis zum Ende der begleiteten Projektphase wurde von positiven Effekten auf den Regelunterricht, einer selbstständigen Anwendung der Lesestrategien und von einer dadurch bedingten fächerübergreifenden Verbesserung des Textverstehens berichtet:[500]

> Was ich aber in meinem letzten Jahrgang gemerkt habe, das war phänomenal, ist zum Beispiel die Strategie des Markierens, dass die Kinder einfach von selber anfangen, Dinge umzusetzen, die man eben mit denen erarbeitet hat, ohne dass ich gesagt habe: „So, wenn du jetzt diesen Text liest, machst du zuerst das, das, das, das." Sondern das war schon, nicht bei allen und nicht immer, aber ich finde, man kriegt das so am Rande einfach mit, auch in anderen Fächern, wie im Sachunterricht, wo wir viel ja auch

497 Grundschule 1, Unterrichtsdokumentationsbogen, 1. PSJ.
498 Vgl. Grundschule 1, Unterrichtsdokumentationsbogen, 4. PSJ.
499 Vgl. Grundschule 1, PK 2, DL+ 1, DL+ 3, 2. PSJ.
500 Vgl. Grundschule 1, SL, 4. PSJ.

> Texte erarbeiten, einfach inhaltlich, dass die einfach von selber so ein bisschen mehr strategischer an die Texte rangehen.[501]

Durch den beschriebenen Kompetenzzuwachs sei zudem die Lesefreude der Schüler:innen gestiegen.[502] Auch die Verkürzung der Lesestrategien resultierte aus der Beobachtung des Lernerfolges der Schüler:innen. Es wurde festgestellt, dass einige Lernende trotz Lesetraining immer noch unwillig gewesen seien, sich mit (längeren) Texten zu befassen, weil ihnen unter anderem die Anwendung der 3. Lesestrategie noch immer schwerfalle.[503]

### Einsatz adäquater Unterrichtsmethoden (K3)

Alle für eine Lesestrategiestunde vorgesehenen Phasen (Metakognition, Lesestrategietraining, Fluency) wurden methodisch adäquat und differenziert durchgeführt. Die methodische Umsetzung war grundsätzlich durchgehend den Prinzipien des Lesetrainings verpflichtet. Auffallend ist, dass in den Unterrichtsdokumentationen regelmäßig der Einsatz von Unterrichtsmethoden reflektiert wurde.[504] Es ließ sich zudem feststellen, dass das Methodenrepertoire im Projektverlauf sukzessive erweitert wurde. Zum einen wurden Methoden des kooperativen Lernens (unter anderem Partner-Puzzle) neu ausprobiert, die auf das Strategietraining abgestimmt sind. Zum anderen wurden bereits erprobte methodische Verfahren (Meeting-Point, Stichwortzettel, Museumsgang etc.) vertieft, die das Strategielernen selbst und auch eigenständige Lernprozesse durch die Ermöglichung von Austauschformaten unterstützen. Insgesamt ist eine methodische Expertise in großer Bandbreite zu attestieren.

### Adäquate Auswahl von Unterrichtsmaterialien (K4)

An der Grundschule 1 liegt eine ‚[a]däquate Auswahl von Unterrichtsmaterialien' (K4) vor. Sie stellte einen eigenständig erarbeiteten Fundus an Lehr-/Lernmaterialien zusammen. Dieser Fundus entstand auf der Basis ausgewählter Materialien

501 Grundschule 1, DL+ 3, 4. PSJ.

502 Vgl. Grundschule 1, DL+ 3, 4. PSJ.

503 „Kinder, die schwach sind oder ganz oberflächlich, für die ist es schon jetzt auch schwierig, so im Rahmen der dritten Strategie jetzt wirklich auch so zu arbeiten, wie die Aufgabenstellung das erfordert, da fehlt schon das genaue Lesen auch vorher wieder und dieses Sich-Durchkämpfen, -Durchbeißen." (Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ)

504 „Ein gemeinsames Erarbeiten mithilfe des OHPs war hier sinnvoll; dieses muss immer wieder trainiert werden; man kann über eine längere Phase evtl. daraus einen generellen Unterrichtsbeginn machen."; „Think-Pair-Share bot sich hier an; auch dieses muss noch öfter geübt werden, um die SuS dafür zu sensibilisieren."; „Gemeinsames Lesen in Form des Tandemlesens bot sich hier an." (Grundschule 1, Unterrichtsdokumentationsbögen, 2. und 4. PSJ)

aus dem Lesestrategieband und wurde später erweitert um Zusatzmaterialien der Projektleitung. Auf dieser gesicherten Basis wurden im Verlauf der Projektschuljahre zielführende Erweiterungen durch Hinzuziehung von Materialien aus anderen Lehrwerken vorgenommen. Eingesetzt wurden (neben Aufgaben aus dem Sprachbuch in der DAZ/I-Gruppe) Materialien zu Lesestrategien, die vor allem in der leseschwächeren Gruppe eine größere Bandbreite und Differenzierungsmöglichkeiten bieten sollten. Darüber hinaus wurden gezielt Materialien zur methodischen Unterstützung hinzugezogen.[505]

Die Auswahl von Unterrichtsmaterialien im Projektverlauf gestaltete sich im Einzelnen wie folgt:

Im *1. Projektschuljahr* wurden ausschließlich Materialien aus dem Lesestrategieprogramm eingesetzt, die für die jeweilige Strategie ausgewiesen sind.

Im *2. Projektschuljahr* wurden diese um Fluency-Materialien ergänzt.[506] Kritisch zu bewerten ist in diesem Projektschuljahr, dass auch Unterrichtsmaterialien aus dem Lesestrategieband, die für die Grundschule als zu komplex oder auch in Teilen als unpassend eingeschätzt werden können, weiterhin eingesetzt wurden.

Im *3. Projektschuljahr* wurden die bisher verwendeten Lehr-/Lernmaterialien um die von der Projektleitung digital zur Verfügung gestellten Zusatzmaterialien ergänzt, und es wurden Materialien aus anderen Lehrwerken zum Einsatz von Lesestrategien und allgemein zur Sprachförderung integriert.[507] Im Bereich des Strategietrainings wurden die bisher eingesetzten Materialien eigenständig binnendifferenziert. Die Auswahl der aus anderen Lehrwerken integrierten Materialien zeigt, dass die Projektkoordinatorinnen nun in der Lage waren, adäquate Materialien mit Passung zum Lesestrategietraining auszuwählen und diese (insbesondere durch die Beteiligung der Sonderpädagogin) zu binnendifferenzieren.

Dies lag unter anderem daran, dass das bislang eingesetzte Material im Nachgang konsequent reflektiert wurde und dadurch Rückschlüsse auf den Erfolg einzelner Materialien gezogen wurden. Die detaillierten Unterrichtsdokumentationsbögen zeigen dies durch Beschreibungen des Verhaltens und der Motivation der Schüler:innen in den einzelnen Unterrichtsphasen. Aus der Beobachtung und Reflexion folgte die Weiterentwicklung und auch Differenzierung des Unterrichtsmaterials sowie auch die Erstellung eigener Arbeitsblätter.[508] Die

505 Lernspiele aus dem LingoPlay-Verlag.

506 Lesen. Das Training. Klasse 4, Geläufigkeit (2015).

507 U. a. Lesestrategien: Sachtexte (2008); 50 Leseaufträge in der Box für die 1. und 2. Klasse (2012); Leseforscher: Lesestrategien entwickeln (2008), Lesefertigkeit fördern für das 2. bis 4. Schuljahr (2008).

508 „Wir haben ein bisschen geguckt, was wir im letzten Jahr natürlich gemacht haben, weil es jetzt auch ein viertes Schuljahr ist. Die Klasse ist / oder die Klassen sind natürlich unterschiedlich. Man muss immer ein bisschen anders nach den Lernvoraussetzungen

Modifikation des eingesetzten Unterrichtsmaterials wurde durch die positiven Rückmeldungen der Schülerschaft, unter anderem zu den dort thematisierten Inhaltsfeldern bestätigt.[509]

Bis zum *Ende der begleiteten Projektphase* wurden keine nennenswerten Änderungen bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien vorgenommen. Damit lag eine adäquate Auswahl von Unterrichtsmaterialien bereits am Ende des 3. Projektschuljahres vor.

In den Hospitationen wurde ersichtlich, dass das durchweg reflektierte Vorgehen an dieser Schule seinen Ausdruck auch im Format der Bereitstellung der Lehr-/Lernmaterialien für die Schüler:innen fand: Ihnen wurden Arbeitsmappen mit einheitlichem Deckblatt zur Verfügung gestellt, in die alle eingesetzten Arbeitsmaterialien abgeheftet wurden, sodass auch die Schüler:innen im Verlauf des Lesetrainings einen Fundus an Arbeitsmaterialien vorliegen hatten.

## 1.2 Dimension Kontext

### Adäquater Umgang mit schulischen Rahmenbedingungen (K5)

Bei der Grundschule 1 handelte es sich um eine dreizügige Grundschule, die zu t0 265 Schüler:innen aus einem weitgehend mittelstädtischen Milieu umfasste und im Projektzeitraum steigende Schülerzahlen verzeichnete. Zu Beginn unterrichteten dort 14 von 15 Lehrkräften das Fach Deutsch. Neben der personellen Besetzung verfügte die Schule hinsichtlich der räumlichen Voraussetzungen mit einer ausreichenden Anzahl an Klassenräumen über gute Bedingungen. Zudem

---

und nach der Differenzierung gucken, und wir versuchen im Augenblick so ein bisschen das Material, was wir im letzten Mal hatten, nochmal zu ergänzen beziehungsweise zu überlegen: Wie schwierig war das für die Kinder? Lassen wir das an der Stelle weg und nehmen eine einfachere Form nochmal? Einfach speziell auf die Lerngruppen nochmal zugemünzt, da gucken wir jetzt schon nochmal ein bisschen genauer und versuchen auch nochmal, unseren letzten Durchlauf im Grunde, naja ich will nicht sagen zu evaluieren, aber zu optimieren." (Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ)

509 Vgl. Grundschule 1, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ. „Eher im Gegenteil, dass die Kinder mit viel Begeisterung an diese unterschiedlichen Texte rangehen und das eigentlich auch als Bereicherung empfinden, dass das Themenspektrum so breit ist, also dass es sowohl Inhalte im Deutschbereich sind, aber dass es natürlich auch sachunterrichtliche Inhalte behandelt. Und ich glaube, darüber ist einfach dieses Interesse der Kinder unheimlich stark." (Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ) „Aber es ist ja auch jetzt für die Viertklässler total interessant, die ganzen Texte sind ja so sachliche oder fast alle erst mal sachliche Texte. Und einige bei mir haben ein unheimliches Detailwissen und können dann mit solchen Texten auch viel mehr anfangen und lernen trotzdem noch irgendwas ganz Neues wieder dazu. Also, viele spricht das auch inhaltlich an jetzt, also es geht jetzt nicht nur darum: Welche Lesestrategie? Sondern: Was erfahre ich jetzt Neues? Und sie sind auch wirklich motiviert, die Texte zu lesen." (Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ)

wies sie eine kleine, beständig gepflegte und häufig frequentierte Schulbibliothek auf.[510] Die schulischen Rahmenbedingungen wurden von der Schulleitung und den Lehrer:innen nicht als problematisch hervorgehoben.

### Systemstabilität (K6)

Die Grundschule 1 zeichnete sich durch ein stabiles System aus. Ursprünglich als Volksschule gegründet, gingen aus ihr in den 1960er Jahren eine Hauptschule und die noch heute im selben Gebäude bestehende Grundschule hervor. Sie umfasst einen Standort und unterliegt keinen Umstrukturierungsprozessen.

### Vorerfahrungen (K7)

Projektarbeit (K7.1) und Implementationsprozesse (K7.2)
Bereits vor der Teilnahme an dem Programm *LeseSchule* wies die Schule differenzierte *allgemeinpädagogische* wie auch *fachdidaktische Projekterfahrungen* auf. Der zeitliche Umfang variierte von einzelnen Projekttagen bis hin zu Projekten über die gesamte Grundschulzeit. Die damit verbundene Vielfalt bot im Kollegium jedoch Anlass zur Kritik angesichts der von der Schulleitung gewünschten Projektmenge, die in Teilen unabhängig vom Unterrichtszusammenhang stand.[511] Vorerfahrungen mit Implementationsprozessen bestanden nur eingeschränkt. Der schon länger zurückliegende Versuch der Implementierung einer Musikklasse scheiterte aus Kosten- und Verbindlichkeitsgründen. Daraus zogen die Lehrkräfte die Erkenntnis, dass der Kostenfaktor sowie der unterrichtspraktische Bezug von besonderer Relevanz bei der Implementation einer Innovation seien.[512] Bei keinem der bis zu t0 durchgeführten Projekte an der Grundschule 1 wurde nachfolgend das Ziel einer langfristigen Etablierung verfolgt.

Bausteine der Leseförderung (K7.3)
Zu Projektbeginn bestanden nur wenig ‚Vorerfahrungen mit Bausteinen der Leseförderung' (K7.3). So lagen keine dezidierten Fortbildungserfahrungen zur Leseförderung und Diagnostik vor, auch wenn in den Interviews diagnostische Erfahrungen einer Projektkoordinatorin betont wurden,[513] die sich auch in den

510 Vgl. Grundschule 1, Schulbesuchsprotokoll, t0; Schulfragebogen Ausgangslage, t0.

511 „Es gibt unheimlich viele Projekte eigentlich, wo ich manchmal denke: Ah, ein bisschen mehr / ein bisschen weniger ist manchmal mehr. Ich habe schon so das Gefühl, dass auch ja von der Schulleitung oder so nicht gerne ‚Nein' oder ‚Verzicht' gesagt wird, weil man vielleicht auch unter den Schulleitern, ich weiß nicht, denkt: Wir müssen alles machen, alles zeigen, was geht! Also, manchmal würde ich lieber sagen: ‚Lass und das doch mal einfach canceln!'" (Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ)

512 Vgl. Grundschule 1, SL, 2. PSJ; DL+ 1, 2. PSJ.

513 Vgl. Grundschule 1, SL, 2. PSJ.

Unterrichtsdokumentationen zeigten. Lesestrategien und Fluency-Verfahren kamen vor Projektbeginn vereinzelt zum Einsatz.[514]

An der Grundschule 1 lag der Fokus – wie es für den Primarschulsektor charakteristisch ist – auf Vielleseverfahren (unter anderem *Antolin*) und diversen Maßnahmen zur Leseanimation, von denen zahlreiche in Kooperation mit der Standortbibliothek durchgeführt wurden.[515] Mit ihr hatte sich bereits zu t0 eine intensive Zusammenarbeit etabliert, die auf dem großen Engagement einer Bibliotheksmitarbeiterin beruhte, die immer wieder Angebote an die Schule herantrug. In diesem Zusammenhang besuchten alle Schüler:innen einmal in ihrer Grundschulzeit die Standortbibliothek, um im Rahmen eines Vormittags eine Einführung in die (digitale) Medienrecherche zu bekommen und einen Leseausweis zu erhalten. Zudem wurden Buchprojekte der Schülerschaft in der Standortbibliothek ausgestellt und thematische Bücher- und Medienkisten an die Schule verliehen. Darüber hinaus fanden an der Grundschule weitere Kooperationsveranstaltungen im Kontext ‚Lesen' statt. Dazu zählten unter anderem externe ehrenamtliche Lesepaten für die Schüler:innen in der Schuleingangsphase. Folglich beschrieben die Projektkoordinatorinnen zu Programmbeginn die dargestellten Leseförderbemühungen als vereinzelte Maßnahmen, denen kein systematisches Konzept zugrunde lag.[516]

## 1.3 Dimension Organisation

### Relevanz des Implementationsprogramms für die Schule (K8)

Die Relevanz des Programms *LeseSchule* wurde von Projektbeginn an als hoch bewertet. Begründet wurde diese Einschätzung mit einem Bedarf an systematischer Leseförderung, der Notwendigkeit der Vorbereitung der Schüler:innen auf die Anforderungen der weiterführenden Schule sowie einer positiven Außendarstellung der Schule durch die Teilnahme an dem Projekt.[517] Aufgrund des festgestellten Lernzuwachses der Schüler:innen und dem daraus resultierenden Nutzen

514 Vgl. Grundschule 1, Schulfragebogen Ausgangslage, t0.

515 In diesem Zusammenhang bestanden auch Kooperationen mit außerschulischen Bildungspartnern, unter anderem mit Buchhandlungen im Rahmen des *Vorlesetags* (vgl. Grundschule 1, SL, 2. PSJ) und mit dem *Lions-Club*, der wöchentlich Vorlesepaten für den Jahrgang 1 sendet (vgl. Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ).

516 Vgl. Grundschule 1, Schulfragebogen Ausgangslage, t0; Schulbesuchsprotokoll, t0; Schulprogramm, t0.

517 „Und gleichzeitig auch sagen: ‚So, wir qualifizieren uns dafür, wir sind in dem Bereich eine Vorreiterschule!' […] Und was ist auch das Besondere dann an der […] Schule? Warum gibt es dann für Eltern vielleicht einen Grund, ihr Kind zur […] Schule zu schicken?" (Grundschule 1, SL, 2. PSJ)

für alle Fächer stieg die Wertschätzung und damit die Akzeptanz im Programmverlauf weiter an und dem Bereich Lesen wurde insgesamt mehr Bedeutung beigemessen:[518]

> Weil wir gemerkt haben in unseren / in unserer eigenen Teilnahme eigentlich an der / an dem Projekt, wie viel an Gewinn für die Kinder dabei eigentlich herauskommt. Wir haben das Projekt im letzten Jahr mit einem vierten Schuljahr gestartet, und da war deutlich zu sehen, dass die Kinder also im Laufe der Zeit je mehr Strategien sie kennengelernt haben, umso sinnvoller / oder sicherer konnten sie das an verschiedenen Texten anwenden, und es wurde hinterher zu einer Selbstverständlichkeit.[519]

Die mit dem Programm verbundenen Nachteile, d. h. organisatorische Hindernisse und personeller Mehraufwand durch die Doppelbesetzung in den Leseschulstunden, wurden als Herausforderungen bewertet, an denen die Schule wachsen kann:

> Ich glaube schon, dass sicherlich organisatorische Probleme manchmal kleine Stolpersteine, Hindernisse sein können, aber ich finde, an denen wächst man ja auch als Schule im Laufe dieses Programms. Wirklich das langfristig in den Blick zu nehmen und zu überlegen: Wie müssen wir es für die Stundenplanung mit einbeziehen, dass das auch wirklich gewährleistet sein kann, bestimmte Dinge immer wieder umzusetzen.[520]

Die beteiligten Lehrkräfte waren nicht nur anfangs von der Relevanz einer systematischen Leseförderung überzeugt, sondern befürworteten von Beginn an eine feste Verankerung der Programmbausteine.[521] Eine Implementation wurde auch von den Projektkoordinatorinnen von Beginn an angestrebt und bis zum Projektende verfolgt.[522]

---

518 „Also, wir haben schon festgestellt, dass für uns die *Leseschule* deutlich mehr in den Mittelpunkt gerückt ist. Vorher war, finde ich, das Lesen natürlich auch immer Bestandteil des Deutschunterrichts, aber wir haben das natürlich mehr noch in den Fokus genommen." (Grundschule 1, PK 2, 4. PSJ)

519 Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ.

520 Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ.

521 „I: „Halten Sie es denn für sinnvoll, die *LeseSchule* hier so zu implementieren, dass man ja nicht mehr von einem Projekt spricht, sondern von einem richtigen Programm, was dann auch Bestandteil des Schulprogramms ist? L: Ja, halte ich auf jeden Fall für sinnvoll." (Grundschule 1, DL+, 2. PSJ)

522 „I: Okay. (…) Halten Sie eine Etablierung der *LeseSchule* für sinnvoll? L: Ja." (Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ) „L: Auf jeden Fall, also wenn wir das ja für die Schule implementieren wollen, dann ist das für mich gar keine Frage." (Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ) „I: Hat sich die Etablierung, also diese feste Verankerung der *LeseSchule* aus Ihrer jetzigen Sicht als sinnvoll erwiesen? L: Auf jeden Fall. Auf jeden Fall. Die Rückmeldung auch von den weiterführenden Schulen, also wir sind ja auch mit der [Weiterführenden Schule 2]

Die Relevanz der *LeseSchule* war inner- wie außerschulisch sichtbar. Im Rahmen von Eltern- und Schulpflegschaftsabenden sowie auf der Homepage wurde über das Programm – wenn auch nur in knapper Form – informiert.[523] Die schulinterne Sichtbarkeit zeigte sich in unterschiedlicher Ausprägung in Form von Lesestrategieplakaten in einzelnen Klassenräumen.

### Systemische Rolle der Schulleitung: Bereitstellung von Ressourcen (K9)

Die Schulleitung stellte schulinterne ‚zeitliche […], räumliche […], personelle […] und materielle […] Ressourcen' (K9) zur Umsetzung der Programmbausteine zur Verfügung. Sie ermöglichte bereits im 2. Projektschuljahr alle notwendigen Freiräume und personellen Besetzungen[524] und bot den Projektkoordinatorinnen durch Umorganisation des Unterrichtsbetriebs die Gelegenheit zur Teilnahme an Fortbildungen und Netzwerktreffen im Projektkontext.[525] Dazu zählte auch die Möglichkeit, regelmäßig stattfindende Doppelbesetzungen mit Deutschlehrkräften zu realisieren, für die alle von ihrem regulären Unterricht freigestellt wurden.[526] Des Weiteren bekamen die Projektkoordinatorinnen regelmäßig Zeitfenster auf Konferenzen für die inhaltliche Darstellung der *LeseSchule* zugesprochen. Für die Leseschulstunden wurden sie von ihrem regulären Unterricht freigestellt[527] und in den Stundenplänen der beteiligten Klassen

---

ja da ganz gut im Gespräch, Frau Müller spiegelte das ganz klar zurück, dass die Kinder auf gutes Vorwissen zurückgreifen können und das für sie also schon nochmal eine Wiederholung ist. Die Kinder brauchen auch nochmal eine Wiederholung, aber sie können auf jeden Fall auf ein gewisses Grundwissen zurückgreifen, und das macht sich natürlich auch bei denen an der Schule deutlich bemerkbar, dass sie es dann auch nutzen können, nicht?" (Grundschule 1, PK 2, 4. PSJ)

523 „L: So wird das dann auch auf Eltern- oder Schulpflegschaftsabenden oder Infoabenden dann auch, dass wir jetzt, wenn wir werben für die Schule, natürlich jetzt die *Leseschule* unsere / unser Schil- / oder dass wir uns dafür qualifizieren auch drauf hingewiesen wird. Frau Schreiber erklärt dann immer, was das bedeutet, sodass alle immer recht zeitnah wissen, wo wir jetzt stehen. I: Also, dass alle Beteiligten hier: Eltern, Lehrer, Kinder sowieso mit im Boot sind sozusagen. L: Ja zumindest die in den Klassen, wo es stattfindet." (Grundschule 1, SL, 2. PSJ)

524 „Also sie ermöglicht uns alle Freiheiten, die wir brauchen, ermöglicht alle Doppelbesetzungen, die wir brauchen. Für uns ist es natürlich optimal, dass Frau Schreiber als Konrektorin auch Projektkoordinatorin ist, das ist einfach abzuklären." (Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ)

525 „Und, und es wird immer ermöglicht, dass wir beide zu den Fortbildungen fahren können, zu allen Netzwerktreffen, also das merkt man schon: Uns wird der Rücken freigehalten dafür." (Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ)

526 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ; DL+ 3, 4. PSJ.

527 „Frau Bäumker und ich werden wirklich als Projektkoordinatoren da vollkommen freigehalten für die *Leseschule*. Und dadurch läuft das Ganze dann auch. Und es fallen eben nicht diese Stunden aus, sondern wir versuchen auf jeden Fall, diese Stunden eben auch durchzuziehen." (Grundschule 1, PK 2, 4. PSJ)

wurden zwei Leseschulstunden parallel verankert. Dafür hob die Schulleitung die Wochenstundenzahl in den entsprechenden Klassen an und unterstützte das individuelle Engagement der beteiligten Lehrkräfte für die Umsetzung des Lesetrainings durch die Gewährung zusätzlicher zeitlicher Entlastung.[528] Zusätzlich wurden Differenzierungsräume zur Verfügung gestellt und Materialanschaffungen bewilligt.

#### Systemische Rolle der Schulleitung: Kriterienorientierte Auswahl der Projektkoordinatorinnen (K10)

Die Schulleitung gab im 2. Projektschuljahr rückblickend an, dass sie zu t0 die Qualität der Umsetzung des Lesetrainings durch eine ‚[k]riterienorientierte Auswahl der Projektkoordinatorinnen' (K10) gewährleisten wollte.[529] Leitend war die Vorstellung einer produktiven Kombination ihrer fachlichen Kompetenzen: Eine Projektkoordinatorin wurde als organisatorische und fachliche Kraft mit Moderations- sowie Fortbildungserfahrungen ausgewählt. Durch ihre Funktion als stellvertretende Schulleiterin verfügte sie über organisational-systemisches Wissen. Die andere Projektkoordinatorin wies eine sonderpädagogische Expertise und damit Förder- und Diagnostik-[530] sowie Weiterbildungserfahrungen im Bereich Sprache und ein überdurchschnittliches Interesse am Bereich ‚Leseförderung' auf. Weitere Auswahlkriterien waren persönliche/familiäre Belastbarkeit, kollegiale Passung der beiden Projektkoordinatorinnen hinsichtlich einer produktiven Zusammenarbeit[531], Mitgliedschaft im regionalen Kompetenzteam sowie ihr Unterrichtseinsatz im Jahrgang 4, in dem das Lesetraining erstmals umgesetzt werden sollte.

---

528 „Es ist alles hier persönlicher Einsatz, und wenn man dahintersteht, dass man dann halt in dem Rahmen Sachen abgibt oder auch dann unterstützt. […] Zeit hauptsächlich, oder wenn irgendwo was ist, dass man den Rücken den Kolleginnen auch freihält." (Grundschule 1, SL, 2. PSJ)

529 „Ich gucke mir vorher / auch in Gesprächen versuche ich immer herauszufinden, wo sind so die Neigungen und Stärken und wer könnte da was machen oder da, dass man im Vorgespräch das dann schon guckt." (Grundschule 1, SL, 2. PSJ)

530 Vgl. Grundschule 1, Projektverlaufsprotokoll, 3. PSJ. „Also, für mich war Frau Bäumker immer diejenige, die im Bereich Sprache / wo ich wusste, die ist a) familiär belastbar, muss man ja gucken, wer kleine Kinder hat, ist das immer dann ein bisschen schwieriger. Und damals kam Frau Schreiber ja als Förderschullehrerin bei uns an die Schule, und die konnte von ihrem Aufwand / Vorbereitung / also, das waren so die beiden, die sich als ideal dafür herausgezeichnet hatten." (Grundschule 1, SL, 2. PSJ)

531 „Und dann natürlich auch ist für mich immer wichtig, die Chemie zwischen den beiden muss passen, wie arbeiten die zusammen, und das hatte sich schon herauskristallisiert, dass das / die Symbiose sehr gut ist, ist auch dann für unsere Arbeit an der Schule gut, also wichtig." (Grundschule 1, SL, 2. PSJ)

### Systemische Rolle der Projektkoordination: Klare Zuständigkeiten und Aufgabenteilung (K11)

Da die Projektkoordinatorinnen von der Schulleitung kriterienorientiert ausgewählt wurden, waren im Team die ‚Zuständigkeiten und Aufgaben […]' (K11) von Beginn an klar verteilt. Die Expertise der sonderpädagogisch ausgewiesenen Projektkoordinatorin 2 für Förderbereiche und Differenzierungen erwies sich nicht nur als besonders produktiv in der Zeit, in der das Lesetraining in leistungshomogenen Gruppen umgesetzt wurde. Durch die herausgehobene systemische Einbindung und diesbezügliche Expertise der Projektkoordinatorin 1 ließen sich sowohl die Modifikationen bezüglich Einrichtung und Verortung einer Leseschulstunde stundenplantechnisch organisieren, und das neue Programm konnte im Schulkontext vertreten werden. Auch die schriftliche Verankerung des Implementationsprogramms ließ sich dadurch leichter steuern.

Das organisationale und unterrichtliche Vorgehen im Projektkontext wurde an einem festen wöchentlichen Termin von den Projektkoordinatorinnen abgestimmt.[532] Sie erstellten und modifizierten in diesem Kontext gemeinsam Materialien und teilten die Verantwortung für die Umsetzung der Leseschulstunden in unterschiedlichen Klassen bzw. Lerngruppen untereinander auf.

### Systemische Rolle der Projektkoordination: Einbindung in Gremien (K12)

Eine Projektkoordinatorin war aufgrund ihrer Funktion als stellvertretende Schulleiterin in allen relevanten Gremien eingebunden. Zudem war sie als Moderatorin im regionalen Kompetenzteam tätig, im Rahmen dessen sie Erfahrungen in Fortbildungskontexten sammeln konnte. Diese Expertise konnte sie im Implementationskontext einbringen.

532 „Also, wir haben, wir haben feste Termine natürlich wann, wann wir uns treffen. Wir treffen uns immer montags und versuchen dann erst mal den Rückblick nochmal auf die Woche vorher zu machen: Was ist gewesen? Wie ist es gelaufen? Wo gab es Probleme? Was müssen wir vielleicht noch nacharbeiten, optimieren? Und dann zu gucken: Was sind jetzt die nächsten Schritte für die jeweilige Lerngruppe? Und gehen dann auch wirklich in die ganz konkrete Planung: Wie machen wir es jetzt auch schrittweise? Also, es ist nicht so nur grob eben angerissen, sondern ich finde, wir sind schon ziemlich detailliert. Was sind so vielleicht Fragen auch für eine Evaluation, wenn wir was reflektieren wollen? Was fragen wir zum Beispiel dann auch, wie soll die Fragestellung konkret aussehen? Oder was wollen wir rausfiltern? Also, ich finde, da sind die Absprachen schon ziemlich eng." (Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ)

Vernetzung innerhalb der Projektstrukturen (K13.1)

Die Projektkoordinatorinnen bewerteten die Zusammenarbeit mit ihren Kolleginnen an den anderen Schulen im Rahmen von Fortbildungen und Netzwerktreffen als gewinnbringend. Sie tauschten sich dort insbesondere mit den anderen Grundschulen über die Durchführung des Lesetrainings, den dafür erforderlichen Materialeinsatz und Erfahrungen bei der differenzierten Umsetzung der Leseschulstunde in unterschiedlichen Jahrgängen aus.[533] Ebenso wurde der Blick auf die weiterführenden Schulen als hilfreiches Regulativ wahrgenommen, um die eigenen, möglicherweise zu hohen Erwartungshaltungen bezüglich der Anwendung der Lesestrategien von Grundschüler:innen zu relativieren[534] sowie um Rückmeldungen über deren Kompetenzzuwachs zu erhalten.[535]

Der Wunsch nach Verstetigung derartiger Kooperationsbeziehungen über den Projektzeitraum hinaus wurde durchgehend artikuliert.[536]

Aufbau eigener Vernetzungen (K13.2)

Die Projektkoordinatorinnen organisierten ein Treffen mit zwei weiteren Projektschulen, auf dem Materialien zur Umsetzung des Lesestrategie- und Fluency-Trainings gesichtet und ausgetauscht wurden. Zudem regte das Team im 2. Projektschuljahr außerhalb des Projekts eine schulübergreifende Vernetzung vor Ort zum ‚Übergang Grundschule zur weiterführenden Schule' an, die im

533 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 4. PSJ; PK 2, 2. PSJ.

534 „Ich finde den Austausch auf den Fortbildungen und Netzwerken immer sehr anregend und intensiv, gerade mit den Grundschulen / unter den Grundschulen und die weiterführenden Schulen / mit den weiterführenden Schulen, das ist meistens nochmal ergiebiger, weil man ähnliche Probleme und Baustellen hat. Aber ich finde es auch gut, dass man mitkriegt: Was / wie läuft das an den weiterführenden Schulen? Weil man auch manchmal merkt: Okay, wenn das bei uns schwierig ist und bei denen auch noch schwierig, dann, also dann merkt man erst mal nochmal, wie anspruchsvoll das Training ist, und auch nimmt für uns auch manchmal so den Druck nochmal raus: Okay, wenn die auch in 5, 6 und 7 da noch Probleme haben, wir müssen noch nicht alles schaffen. Manchmal hat man diesen Druck, man denkt, man müsste jetzt alles hier schon perfekt hinkriegen, und das ist so ein bisschen so ein relaxtes Gefühl (lacht) dann manchmal." (Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ)

535 „Also, für uns ist eher jetzt schon fast interessant die Rückmeldung von der Sekundarschule, wo wir dann hören, die Kinder haben ihren ‚PAUL' mitgebracht, die haben erzählt von der *Leseschule*, die haben schon auf vieles zurückgreifen können. Das ist für uns dann eher so eine Rückmeldung, wo ich dann erfahre: ‚Aha, so erste Überlegungen, erste Gedanken haben sich doch verfestigt und die können sie anwenden'. I: Also die Kooperation mit der Sekundarschule als Art von Qualitätskontrolle oder Evaluationsinstrument? L: Im Grunde schon, ja." (Grundschule 1, PK 2, 3. PSJ)

536 Vgl. Grundschule 1, SL; PK 1; PK 2, 4. PSJ.

Projektkontext für das Ziel genutzt werden sollte, Anschlussmöglichkeiten zu identifizieren und zu ermöglichen:

> L: //xxx// Auf der anderen Seite weiß ich zum Beispiel nicht so ganz genau, könnte vielleicht auch eine Zusammenarbeit nochmal mit der […] Schule für uns jetzt […] vielleicht auch nochmal ganz interessant sein, denn wir bereiten ja nun die Strategien, ich sage jetzt mal, vor, und dann starten die ja auch mit den Strategien. Also vielleicht auch dann nochmal zu gucken: Welche Erfahrungen haben die jetzt gemacht mit den neuen Lernanfängern, die hier von uns jetzt gerade rübergegangen sind? Wie kommen die klar? Und wie ergänzen die das, was die jetzt auch schon wissen mit ihrer Art, die Strategien vielleicht auch nochmal zu wiederholen? Da / also das finde ich einfach nochmal so / das ist so der Anfang des Projektes im Grunde im Grundschulbereich zu sehen und dann zu gucken: Wie geht es auch weiter? Vielleicht auch da nochmal zu gucken, ob wir noch von unserer Seite was optimieren können, dass die noch besser andocken können oder dass wir noch transparenter haben: Wo suchen die ihre Andockstellen? Also vielleicht wäre da nochmal ein Austausch auch ganz gut. Wir sehen uns natürlich auf den Treffen, aber so intensiv ist es natürlich nicht, weil die sich mit einer anderen Schulform ja beschäftigen, von daher könnte das aber vielleicht auch nochmal //xxx//
> I: //xxx// Eine Idee sein.
> L: //xxx// Eine Idee sein, genau.[537]

Diese Idee wurde im Anschluss im Rahmen eines Arbeitskreises realisiert.

Im Rahmen der dritten Hospitation wurde diesbezüglich von den Projektkoordinatorinnen der Vorschlag geäußert, die 5. Lesestrategie im Primarbereich lediglich kurz anzusprechen und an der weiterführenden Schule zu vertiefen.[538] Dieser Vorschlag wurde mit den anderen Schulen erörtert und als eine zielführende Modifikation erachtet, die im weiteren Projektverlauf umgesetzt und auch in das neu gestaltete Lesetraining *LeseCamp*[539] aufgenommen wurde.

Ferner wurde ein Leseanimationsprojekt mit der Weiterführenden Schule 2 in Eigeninitiative organisiert, im Rahmen dessen die älteren Schüler:innen den Viertklässlern der Grundschule 1 auf spielerische Weise Bücher vorstellten. Letztere waren laut Projektkoordinatorinnen, die auch selbst dieses Projekt als „eine wirklich schöne Sache" bewerteten, „total begeistert davon".[540] Hieraus erwuchs das Vorhaben einer regelmäßigen Wiederholung.[541]

---

537 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ.
538 Vgl. Grundschule 1, Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei PK 2), 5. PSJ.
539 https://lesecamp.de/ [letzter Aufruf: 11.01.2025].
540 Grundschule 1, PK 2, 4. PSJ.
541 Vgl. Grundschule 1, PK 2, 4. PSJ.

Schulprogramm (K14.1)

Zu t2 erfolgte die Einbindung der *LeseSchule* in das Schulprogramm. Diese Verankerung wurde von einer Projektkoordinatorin im 4. Projektschuljahr als Ziel formuliert und im Anschluss realisiert.[542] Im Vergleich der vorliegenden Schulprogramme von t0 zu t2 ist eine deutliche Orientierung an der Systematik der *LeseSchule* festzustellen. Dies zeigt sich zum einen an der Integration des Strukturbaums der *LeseSchule*, dem Einzug entsprechender Termini und der knappen Schilderung der Lesestrategien, die mit schulinternen Maßnahmen in Beziehung gesetzt wurden. Neben den Lesestrategien wurden auch die Bedeutung des Fluency-Trainings betont und literarische Bildung als weiterer Eckpfeiler festgelegt. Daneben bildeten Leseanimationsmaßnahmen und Vielleseverfahren sichtbare Schwerpunkte, die jedoch bereits in älteren Leseförderkonzepten integriert waren. Der konkretisierte Einbezug von Lesestrategien sowie die erstmalige Thematisierung von Fluency-Verfahren zeugten hingegen von einem nun deutlich umfassenderen Gesamtkonzept zur Leseförderung.[543]

Fachcurriculum Deutsch (K14.2)

Die Einbindung des Lesetrainings in das Fachcurriculum Deutsch fand zu t2 nicht statt, da Elemente der *LeseSchule* in Förderstrukturen verankert wurden. Ein Auszug aus der regelmäßig erfolgenden Rückmeldung der beteiligten Schulen zum Stand der Implementation zeigt jedoch, dass noch im 4. Projektschuljahr eine Verankerung im Curriculum beabsichtigt war und die entsprechende Planung sich sehr strukturiert gestaltete:

> Im laufenden Schuljahr stehen die Zielvereinbarungen mit dem Schulamt […] im Vordergrund. Unser gemeinsames Ziel ist es, die Leseschule mit ihren verschiedenen Bausteinen fest im Lesecurriculum bzw. im Fach Deutsch zu verankern. Dies bedarf jedoch der gemeinsamen Sicht auf Unterrichtsinhalte, Möglichkeiten und Verbindlichkeiten. Um das Kollegium auf diesem Wege vollständig mitnehmen zu können, bedarf es des kollegialen Austausches in den Teamsitzungen und der Bündelung von Möglichkeiten in den Jahrgangsstufen 1 und 2 (Anbahnung der 1. und teilweise auch der 2. Strategie), aber auch in den Klassen 3 und 4.[544]

542 „Und der nächste Schritt ist dann natürlich für das Schulprogramm das festzuschreiben, und das ist halt so der Schwerpunkt für dieses jetzige Jahr, in dem wir uns befinden, weil wir das eben auch so mit Herrn Bienert für die Zielvereinbarungen so festgelegt haben." (Grundschule 1, PK 2, 4. PSJ)

543 Vgl. Grundschule 1, Schulprogramme t0 und t2.

544 Grundschule 1, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ.

Schriftliche Informationsweitergabe (K15.1)

Eine schriftliche Informationsweitergabe fand zum einen über Protokolle statt, in denen die in den Konferenzen kommunizierten Programminhalte (unter anderem für abwesende Lehrkräfte) schriftlich dokumentiert wurden. Zum anderen erstellten die Projektkoordinatorinnen Skripte, um die wichtigsten Informationen zum Programm für die Lehrkräfte zusammenfassen. Zudem wurden ihnen Materialordner zum Fluency- und zum Lesestrategietraining sowie Fortbildungsunterlagen zur Verfügung gestellt. Eine Visualisierung des Projektfortschritts in Form einer im Lehrerzimmer aufgehängten Zeitleiste sollte nicht nur als Reflexionsrahmen künftiger Arbeit dienen, sondern allen Lehrkräften die Effekte des Lesetrainings vor Augen führen.[545]

Nutzung schulischer Organisationsstrukturen (K15.2)

Der Stand der Projektarbeit wurde kontinuierlich auf Konferenzen, in Besprechungen und in Teamsitzungen an das Kollegium kommuniziert, was für Transparenz und Sichtbarkeit des Programms sorgte.[546] Die Projektkoordinatorinnen informierten zudem einzelne Lehrkräfte im Rahmen individueller Gespräche über die *LeseSchule*.[547]

Initiierung von Organisationsstrukturen (K15.3)

Die Deutschlehrkräfte wurden durchgängig in den eigens initiierten Leseschulstunden mithilfe von Doppelbesetzungen mit einer Projektkoordinatorin

545 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 2. und 3. PSJ; DL+ 1, 2. PSJ; PK 2, 2. PSJ.

546 „L: Immerhin, auch auf den Konferenzen geben wir weiter, was wir gerade so Aktuelles auch in der *Leseschule* machen, oder wenn es neue Informationen gibt, die geben wir an der Stelle weiter. I: Wie stellen Sie das sicher an Ihrer Schule hier? Was haben Sie für Verfahren, um das an die Kollegen, die das dann vielleicht auch machen oder später mal machen sollen, zu transferieren? L: Also, Verfahren ist ein bisschen schwierig, jetzt ein konkretes Verfahren zu benennen. Aber dadurch, dass wir uns in den Konferenzen immer auch austauschen, was gerade Thema ist beziehungsweise wir uns ja auch so einen Fahrplan durch die *Leseschule* gemacht haben, was wir im ersten Halbjahr in dem ersten Quartal im Grunde machen wollten und wann wir die neue Lesestrategie den Kollegen auch wieder vorstellen, ihnen auch sagen, welche Möglichkeiten sie mit dieser Methode haben. […] Aber im Jahrgangsteam habe ich zum Beispiel auch bei mir mit einer Kollegin die Absprache, wenn ich schon mal so eine Vorübung habe, wo man so ein bisschen in Richtung, ja, ‚sich Gedanken zu irgendetwas machen' zu einem Thema oder zu einem Bild, wo ich denke: Das wird sich schon mal eignen, so als Vorübung, dann gebe ich das an der Stelle auch schon konkret weiter." (Grundschule 1, PK 2, 3. PSJ)

547 „L: Also durch dieses immer wieder Im-Gespräch-Bleiben, immer wieder auch mal was vorstellen, von der *Leseschule NRW*." (Grundschule 1, PK 2, 3. PSJ)

fortgebildet. Zudem boten für die künftige Umsetzung des Lesetrainings die Projektkoordinatorinnen Vertiefungsworkshops für die (neuen) verantwortlichen Lehrkräfte an.[548] Bis zum Ende der Finanzierungsphase sollten alle Lehrkräfte über Doppelbesetzungen fortgebildet werden, damit diese dann perspektivisch das Lesetraining eigenverantwortlich weiterführen konnten. Die eigenständige Durchführung gelang im 3. Projektschuljahr, wie sich im Rahmen der Hospitation zeigte.[549] Dennoch wurde das Konzept der Doppelbesetzung bis zum Projektende beibehalten, da dessen Vorteile auch für die Schüler:innen in den Augen der Projektkoordinatorinnen überwog. Eine besondere Rolle spielte hierbei, dass die *LeseSchule* bzw. die wöchentliche Leseschulstunde durch die Präsenz der Projektkoordinatorinnen eine herausgehobene Sichtbarkeit bekam, von den Schüler:innen als ein besonderes Format wahrgenommen wurde und auch die einzelnen Klassenlehrer:innen ihre Schüler:innen und deren Fortschritte in dieser Doppelbesetzung aus einer ganz anderen Perspektive wahrnahmen.[550]

---

548 Vgl. Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ; Projektverlaufsprotokoll (NWT 6), 3. PSJ; Projektverlaufsprotokoll, 4. und 5. PSJ.

549 Vgl. Grundschule 1, Projektverlaufsprotokoll, 3. PSJ; Hospitationsbogen (Hospitation 2 bei DL+ 2), 3. PSJ.

550 „L: Es war, glaube ich, ganz wichtig, dass wir diese Doppelbesetzung hatten, wo es ja auch darum geht, dass wir, Frau Schreiber und ich, im Moment quasi das als anleitenden Unterricht machen, und es war ja eigentlich gedacht, dass die Kollegen das irgendwann selber machen. Wobei ich sagen muss, eigentlich war es immer gut, dass es diesen Projektcharakter hatte und wir als Fachlehrer kamen, weil die Kinder hatten dann das mit uns verbunden, die wussten, wenn Frau Bäumker und Frau Schreiber kommen, das ist *Leseschule.* Das war für die Kinder eine schöne Abwechslung, ein guter Aufhänger. Und andererseits, es hängt weiterhin an uns, das ist, denke ich, ein Problem. Andererseits, wenn es in Hand der Klassenlehrer bleibt, wenn ich dann eben auch in diese Trainingsphase Klasse 4 gucke, die haben alle so viel, dann schaufelt man sich das nicht unbedingt immer frei, wenn man sich das dann nicht selber auch im Stundenplan fest verankert. Also, das ist so ein bisschen zwiegespalten. Einerseits ist es, wäre es schön, wenn es nicht nur an uns hängen würde, andererseits hat es dadurch eben auch einen anderen Charakter für die Schüler. Und für die Kollegen ist es auch einfacher dann zu sagen: ‚Okay, da kann ich gar nicht das machen, was ich will. Da ist dieser Fachunterricht.'" (Grundschule 1, PK 1, 4. PSJ) „L: //xxx// Richtig, weil die eine Kollegin jetzt im vierten Schuljahr sagt: ‚Boa, das ist toll, da steht jetzt vorne ein anderer, so wie Teamteaching. Ich erlebe meine Klasse ganz anders, ich bin erstaunt!' Wir haben jetzt im vierten Schuljahr zwei völlig verschiedene Klassen. So die einen sind hop und die anderen sind top, so ganz platt mal so. Also, wo auch Kinder mit erhöhtem Förderbedarf drin sind, wo vorher so die Bedenken waren: Ach meine Klasse, ja die werden das gar nicht können, die sind ja viel schwächer und nicht so leistungsstark wie die andere Gruppe! Und wo man dann raushört: ‚Boa, die haben dasselbe gemacht wie die anderen, das geht mit dieser Strategie! Es ist gar nicht ausschlaggebend, ob ich jetzt eine schwächere Klasse habe oder eine leistungsstärkere, es dauert vielleicht ein bisschen länger, aber die machen beide Klassen das Gleiche.' Und das ist machbar und dieses Gefühl: Toll, es können alle!" (Grundschule 1, SL, 2. PSJ)

Konkret verlief der Wissenstransfer in den Leseschulstunden wie folgt:

Zunächst hospitierten die beteiligten Deutschlehrkräfte bei der Durchführung des Lesetrainings in den Klassen der Projektkoordinatorinnen und betreuten einzelne, besonders förderbedürftige Schüler:innen.[551] Dies wurde in den Teamsitzungen vorbereitet, in denen sich die Deutschlehrkräfte mit den Projektkoordinatorinnen über den Ablauf der Leseschulstunden austauschten und gemeinsam überlegten, welche Unterstützung von ihnen geleistet werden konnte.[552]

Im weiteren Verlauf setzten sich die beteiligten Deutschlehrkräfte nach eigenen Angaben selbstständig und gründlich mit den Lesestrategien auseinander und nahmen die Realisierung der Leseförderung in dem Format der Leseschulstunde mit ihrer Beteiligung als hilfreich auch für ihre Klassen wahr.[553] Indem die Leseschulstunde von den Projektkoordinatorinnen im Team mit den Deutschlehrkräften stattfand, konnten diese grundsätzlich ihre Ideen einbringen und umsetzen. Ihnen wurden Planung bzw. Durchführung vor dem Hintergrund nicht allein überlassen, da durch die vielfältigen Aufgaben als Klassenleitungen das Lesetraining immer wieder hätte vernachlässigt werden können. Das Konzept sah daher vor, dass das Lesetraining neben den Projektkoordinatorinnen von dafür besonders qualifizierten Lehrkräften durchgeführt wird, die ‚von außen' in die Klassen kommen.[554] Eine Hospitation im 3. Projektschuljahr bei einer Deutsch-

551 „Dieses Arbeiten mit den Strategien mit dieser Doppelbesetzung, bei uns sieht das so aus, dass eigentlich Frau Schreiber das in meiner Klasse durchführt und ich sie unterstütze, und wir haben ein Kind im Bereich Lesen mit Nachteilsausgleich, das also eigentlich sehr viel Hilfe braucht und man viel vorlesen muss, und das begleite ich dann auch schwerpunktmäßig. Aber es ist schon so, dass ich eher noch so im Hintergrund bin und Frau Schreiber die Strategien einführt und die Aufgaben auch mit den Kindern durchführt. I: Also hospitieren Sie mehr oder weniger, kümmern sich um dieses //xxx// L: //xxx// Ja und genau. //xxx// I: //xxx// Eine Kind genau, okay, alles klar, gut. Ist nochmal eine gute Zusatzinformation. L: Ja, also ich jetzt von mir aus, habe diese Strategien nicht jetzt eingeführt, sonst / das hat Frau Schreiber gemacht. […] Aber meine Unterstützung sieht im Moment eben so aus, dass ich ein Kind besonders unterstützen muss. Ich sitze also fast die ganze Zeit dabei, und wir lesen zusammen." (Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ)

552 „Anfangs haben wir uns auch jede Woche nochmal kurz in unserer Teamsitzung besprochen, da wurde uns dann schon vorher gesagt, was in der *Leseschule* am nächsten Tag gemacht wird, wir also schon im Grunde jetzt auch wussten, was uns erwartet, was die Kinder erwarten und wir überlegt haben: Wo können wir jetzt unterstützen?" (Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ)

553 „Ja, wie ich vorhin schon gesagt habe, ist es halt so, dass Lesen oft sonst hintenüberfällt und ich für mich auch einfach gemerkt habe in meiner letztem Vierten, dass ich mir oft mehr Zeit dafür, also fürs Lesen und eben diese Strategien mehr Zeit genommen habe, was ich, glaube ich, sonst nicht gemacht hätte." (Grundschule 1, DL+ 3, 4. PSJ)

554 „Also, da ist / wenn ich jetzt zum Beispiel die vierten Schuljahre beobachte, mit denen wir ja jetzt fertig sind und wo ja eigentlich die Trainingsphase laufen sollte oder das weiter intensiviert werden sollte, weiß ich, wenn das nicht fest verankert ist im Klassenunterricht, dann wird das gerne schleifen gelassen. Und da eben auch so viele Sachen im vierten

lehrkraft zeigt den Erfolg dieser Wissensvermittlung.[555] Im sich an die Hospitation anschließenden Reflexionsgespräch äußerte sich die Deutschlehrkraft dezidiert positiv zum Wissenstransfer durch die Projektkoordinatorinnen.[556]

### Adäquater Umgang mit Fluktuation (K16)

Personell hatte die Grundschule 1 während des Projektzeitraums starke Fluktuationen im Kollegium zu verzeichnen. Insbesondere Pensionierungen und auch eine große Anzahl von nicht fest angestellten Lehrkräften erforderten regelmäßig Umstrukturierungen im Kollegium.[557] Demgegenüber blieb die Besetzung der Schulleitung und der Projektkoordination während des begleiteten Projektverlaufs konstant.

Durch die Einbindung in schulinterne Entscheidungsprozesse und Gremien waren die Projektkoordinatorinnen bereits im Vorfeld mit personellen Fluktuationen befasst, die perspektivisch eine problematische Auswirkung auf die Stabilität des Programms hätten haben können. Doppelbesetzungen in den Leseschulstunden sicherten auch die Durchführung des Lesetrainings angesichts der Vielzahl an Fluktuationen im Projektverlauf ab. Als sich im 4. Projektschuljahr die Fluktuation für die Projektkoordinatorinnen als nicht handhabbar erwies, forderten sie mit dem Ziel einer Einführung der neuen Kolleg:innen in das Programm frühzeitig die Unterstützung des Verbundkoordinators im Rahmen einer

---

Schuljahr sind, findet das natürlich nicht mehr so regelmäßig statt, wie wenn ein Fachlehrer von außen in die Klasse kommt." (Grundschule 1, PK 1, 3. PSJ)

555 „Eine gut geführte Unterrichtsstunde: Lehrkraft wirkte sehr sicher bei der Durchführung des Leseförderunterrichts; Material war sehr gut ausgewählt und wurde souverän eingesetzt / passende Differenzierung; ‚Metakognition': ausführliche Reflexion der Übungen; SuS waren mit den Inhalten und Methoden vertraut, sodass sie zügig und produktiv arbeiten konnten; das Verhalten der SuS deutet darauf hin, dass der Leseförderunterricht immer in dieser Form abläuft." (Vgl. Grundschule 1, Hospitationsbogen [Hospitation 3 bei DL+ 2], 3. PSJ)

556 „Ich habe zahlreiche Hilfen durch Frau Schreiber und Frau Bäumker erhalten […] mir wurde immer wieder Material gezeigt und zur Verfügung gestellt […] ich konnte immer fragen". (Vgl. Grundschule 1, Hospitationsbogen [Hospitation 2 bei DL+ 2], 3. PSJ)

557 „Die Schwankungen sind in den letzten zwei, drei Jahren sehr groß geworden, es sind viele pensioniert worden, es kommen viele nach, aber nie mit so festen Verträgen, sodass dann immer wieder / also wir haben nicht so einen großen Stamm von wirklich Festangestellten. Und wir haben eben jetzt auch einige Kollegen, die jetzt innerhalb der nächsten zwei, drei Jahre, drei, vier Kollegen bestimmt, die noch die Schule verlassen werden, weil sie dann in die Pension gehen. Dann haben wir viele, die jetzt erst mal nur befristete Vertretungsstellen haben und relativ wenige, die jetzt so im sogenannten Mittelbereich auch noch gelten." (Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ)

Konferenz an.[558] Ebenso wurden Maßnahmen wie eigens initiierte Treffen in den Bereichen des Wissenstransfers und der transparenten Informationspolitik installiert, sodass das Kollegium regelmäßig über den Stand der Umsetzung der Programmbausteine auf dem Laufenden gehalten wurde.

## 1.4 Dimension Personal

### Schulleitung (K17)

Akzeptanz und Relevanz des Programms (K17.1)

Eine hohe Programmakzeptanz zeigte sich seitens der Schulleitung über den gesamten Projektzeitraum.[559] Dies wurde insbesondere dadurch deutlich, dass die stellvertretende Schulleiterin die Rolle einer Projektkoordinatorin übernahm und auch die Schulleiterin ursprünglich selbst als Projektkoordinatorin fungieren wollte. Die hohe Programmrelevanz wurde von ihr damit begründet, dass dem Fach Deutsch allgemein eine hohe Bedeutung zugesprochen und Lesekompetenz für viele – auch außerschulische – Bereiche als wichtig erachtet wird. Zudem wurde die Sinnhaftigkeit des Programms von der Schulleitung betont und mit der Teilnahme eine positive Außendarstellung der Schule verbunden.[560]

Aus der Bewertung der großen Relevanz und daraus resultierenden Akzeptanz des Programms folgte eine kontinuierliche und uneingeschränkte Unterstützung der *LeseSchule*. Der Schulleiterin war es ein besonderes Anliegen, diese hohe Akzeptanz gegenüber den beteiligten Lehrkräften deutlich zu machen, sodass diese eine große Wertschätzung ihrer Arbeit erfuhren und in ihren Bemühungen bestärkt wurden.[561] In diesem Sinne versuchte die Schulleitung gezielt,

---

558 „Die *Leseschule* erlebt an unserer Schule soeben einen Generationswechsel, d. h., wir haben ungefähr zur Hälfte ein neues Kollegium, das sich neu mit den Inhalten und Themenbereichen der *Leseschule* beschäftigt. Das hatte zur Folge, dass der Bedarf, noch einmal Informationen über die *Leseschule* zu bekommen, recht hoch war. Darum war Herr Reimann in der letzten Woche im Rahmen einer Konferenz an unserer Schule und hat einen Überblick über die *Leseschule* gegeben. Dafür an dieser Stelle noch einmal ein herzliches Dankeschön!" (Grundschule 1, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ)

559 „I: Wie wichtig ist die *Leseschule NRW* für Ihre Schule? L: Sehr wichtig." (Grundschule 1, SL, 2. PSJ) „Wir können es [das Programm] uns auch nicht mehr wegdenken." (Grundschule 1, SL, 4. PSJ)

560 L: „Und gleichzeitig auch sagen: ‚So, wir qualifizieren uns dafür, wir sind in dem Bereich eine Vorreiterschule!' (Grundschule 1, SL, 2. PSJ) L: „Und ich glaube auch, dass unser ‚Marktwert', in Anführungszeichen, darunter nicht gelitten hat, sondern sich das auch positiv darauf auswirkt." (Grundschule 1, SL, 5. PSJ)

561 „Muss man echt gucken: Wie schafft man das, dass die auch alle bei der Stange bleiben? […] Man muss immer sehen: Wie motiviere ich alle? Was schaffe ich an Ausgleich? Und

zunächst die der *LeseSchule* gegenüber positiv eingestellten Lehrkräfte für die Durchführung der Programmbausteine zu gewinnen, um durch die Sichtbarkeit von Erfolgen schließlich auch skeptische Lehrkräfte zu überzeugen.[562]

### Projektkoordinator:innen (K18)

Akzeptanz und Relevanz des Programms (K18.1)

Die Projektkoordinatorinnen bewerteten die Relevanz der *LeseSchule* durchgängig als hoch.[563] Dies begründeten sie mit ihrem persönlichen Anliegen, Schüler:innen – auch mit spezifischen Förderbedarfen – für das Lesen bzw. für Bücher zu begeistern und ihnen einen strategischen Zugang zu den in Texten enthaltenen Informationen zu vermitteln.[564] Die ihrer Ansicht nach logisch aufeinander aufbauenden Programminhalte erschienen ihnen zur Umsetzung ihres Anliegens förderlich und führten zur Programmakzeptanz.

> Also man kannte ja verschiedene Lesestrategien, mir erscheinen die jetzt auch inhaltlich logisch ausgebaut, und da versuche ich, auch noch mal gerade diese Wichtigkeit von Strategie Eins und Zwei, dieses mich auf den Text vorzubereiten und diese Grundhaltung einfach: Ich muss sagen, wenn ich etwas nicht verstehe. Also das finde ich so elementar wichtig. Und das betrifft vor allen Dingen meine Kinder ganz oft, die eben

---

was kann ich denen noch als Bonbon quasi anbieten, warum sich das lohnt. […] Und es ist auch ganz wichtig, dass man zwischendurch hingeht: ‚Boa, ich sehe, dass du viel Arbeit hast, und ich finde das toll, wie du das machst!' Also, dieser persönliche Zuspruch und die Wertschätzung, das ist das A und O." (Grundschule 1, SL, 2. PSJ)

562 „Auch wenn wir erst so ein paar Skeptiker haben, deswegen gucken wir dann auch immer genau: Wie machen wir es? Wen sprechen wir an? Wer fängt erst mal an, ganz im Kleinen? Man sucht sich die Kolleginnen aus, die auch bereit sind, auch den Vorteil darin sehen, und so werden wir das jetzt dann immer weiter machen, bis dann alle, alle davon überzeugt sind." (Grundschule 1, SL, 2. PSJ)

563 „I: Wie wichtig ist Ihnen denn persönlich das Programm? L: Sehr wichtig. Also ich bin eigentlich von Anfang an begeistert dabei gewesen." (Grundschule 1, PK 1, 4. PSJ) „I: Mhm (bejahend). Wie wichtig ist Ihnen persönlich das Programm? L: Also für mich steht es schon wirklich sehr hoch auf der Leiter." (Grundschule 1, PK 2, 4. PSJ)

564 „Ich finde das sehr wichtig, also mich in / oder ich war selber als Kind so ein lesendes Kind und finde das immer schön, wenn man da die Kinder irgendwie anfixen kann, wenn man die irgendwie von den anderen Medien wegkriegt, die auch wichtig sind und gut sind. Aber dass man die nochmal für das Lesen und für Bücher begeistern kann, weil man oft merkt: Kindern, denen lesen schwerfällt, die kriegt man / die kriegen keinen Zugang zu Büchern. Und wenn sie für sich Strategien entwickeln: Wie kann ich einen Text überhaupt / erst mal überhaupt lesen? Das Lesen an sich, erst mal die Kinder dahin zu kriegen und dann noch Strategien zu kriegen: Wie kriege ich da auch Informationen raus? Und wenn die dann Erfolgserlebnisse haben, das finde ich immer so schön zu sehen, und da ist von meiner persönlichen Seite schon eine hohe Motivation da, was an der Hand zu haben, damit man die Kinder auch so weit kriegt." (Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ)

> Förderbedarf haben, dass die sich wirklich auch trauen und diese Fragehaltung entwickeln. Also das fand ich ganz wichtig und schön zu sehen, dass das eben in diesem Programm auch eine hohe Wertigkeit hat.[565]

Folglich bewerteten sie auch die Relevanz der Programmverstetigung von Projektbeginn an als hoch:

> 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.[566]

Engagement (K18.2)

Die Projektkoordinatorinnen fielen in den Interviews durch eine große Motivation zur Umsetzung der Programmbausteine und zur Wahrnehmung ihrer organisatorischen Aufgaben im Kontext von Schulentwicklung auf. Sie zeigten ein klar definiertes und strukturiertes Rollenverständnis, das sich in ihrem sehr systematischen Vorgehen, z. B. beim Wissenstransfer, widerspiegelte. Die Aufgabe der Programmmultiplikation im Kollegium wurde von der Projektkoordinatorin 1 jedoch auch als zeitaufwändig empfunden:

> Also ich glaube schon, dass ich durch die Zeit, die ich investiere, hier auch gemeinsam erst mal mit Frau Bäumker / für mich erst mal die Vorbereitung zu machen, aber dann auch in die Jahrgangsteams zu gehen / ich finde das ist schon ja auch von einem persönlich nochmal ein Zeitfaktor, den man mit reinbringt, aber mir ist es auch wichtig, dass auch die Kollegen genau wissen, wo wir da jetzt / was wir jetzt bearbeiten, und auch DEREN Stelle zu wissen, wo sie glauben, wo brauchen sie nochmal genauer Unterstützung oder wo sehen sie Schwierigkeiten, das mit den Kollegen auch auszutauschen. Und ich glaube schon, dass wir uns als Projektkoordinatoren oder ich mich persönlich schon auch an der Stelle entsprechend auch vom Zeit- / vom Arbeitsaufwand entsprechend auch einbringe, das sehe ich schon so.[567]

So wurden potenzielle Transferhürden der Programminhalte, die sich im Bereich Inklusion ergaben, als besondere Herausforderungen wahrgenommen, denen man sich zu stellen hatte. In diesem Kontext zeigte sich ihre ausgesprochen

565 Grundschule 1, PK 2, 4. PSJ.
566 Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ; vgl. auch Grundschule 1, PK 1, PK 2, 4. PSJ.
567 Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ.

selbstständige und problemlösende Grundhaltung.[568] Auch ihre punktuellen, aber gezielten Fragen nach differenzierten Materialien sind Ausdruck dieser zielorientierten, systemisch reflektierenden Grundhaltung.

Expertise (K18.3)
Die Projektkoordinatorinnen zeichneten sich durch eine breite Fachkompetenz aus. Sie zeigte sich insbesondere im Rahmen der Unterrichtsdokumentation und zweier Hospitationen von ihren Leseschulstunden. Das dort von den Projektkoordinatorinnen zur Vermittlung der Lesestrategien eingesetzte Material zeugte zudem von ihrer analytischen Durchdringung des Programmbausteins ‚Lesetraining' und ihrer hohen Methodenexpertise.[569] Zudem verfügte die Projektkoordinatorin 1 neben der Fach- über Schulentwicklungsexpertise, die aus der Einbindung in diverse Gremien in leitender Funktion resultierte und sie für den Implementationsprozess besonders qualifizierte.[570]

### Beteiligte Deutschlehrkräfte (K19)

Akzeptanz und Relevanz des Programms (K19.1)
Interviewaussagen mit verschiedenen an dem Programm beteiligten Deutschlehrkräften verdeutlichen, dass einige der *LeseSchule* und deren Eignung für die Grundschule zunächst und in Teilen skeptisch gegenüberstanden. Ein Wandel ihrer Haltung, die Relevanz und eine zunehmende Akzeptanz des Programms vollzogen sich im Rahmen ihrer positiven Erfahrungen in der Unterrichtspraxis. So konnten sie sich von dem Nutzen der Programmbausteine für ihre Schüler:innen aufgrund der konsequenten Förderung des genauen und selbstständigen Lesens sowie der Lesefreude überzeugen:

> I: Ah ja, okay. Also hat das dazu beigetragen, dass Sie / Sie haben jetzt gerade gesagt, dass Sie anfangs sehr skeptisch waren und jetzt aber, dadurch, dass Sie es jetzt auch genau beobachten, auch sehen, wie es funktioniert und dadurch, dass das Material sich ein bisschen verändert hat, hat das dazu beigetragen, dass Ihre Skepsis so ein bisschen gewichen ist eher zu einem / ja eher Zuversicht, oder gab es da noch andere Maßnahmen, dass, dass //xxx//
> L: //xxx// Ne, ne, das hat sich schon durch die Inhalte auch so entwickelt.
> I: Okay, gut. Ja eine Frage, wie Sie so die *Leseschule* einschätzen. Wie wichtig ist Ihnen das Programm?

568 Vgl. Grundschule 1, PK 2, 3. PSJ.
569 Vgl. Grundschule 1, SL, 3. PSJ; Hospitationsbögen (Hospitationen 1 und 3 bei PK 1/PK2 und DL+ 2), 1. und 5. PSJ; Unterrichtsdokumentationsbögen, 1.–5. PSJ.
570 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ.

L: Also jetzt inzwischen finde ich es gut und auch wichtig. Am Anfang war ich ja wie gesagt ein bisschen skeptisch, (lacht) weil ich dachte: Na, ob das jetzt so viel bringt? Aber inzwischen kommt auch immer schon mal so jetzt im Unterricht so der Hinweis: „Ja, du musst genau lesen!" Sagen die Kinder sich jetzt manchmal schon gegenseitig. Oder es gibt auch ein Kind, das es liebend gerne macht, mich immer wieder fragt, bevor es gelesen hat, und dann habe ich / verweise ich auch immer darauf: „Du weißt jetzt, wie du damit umgehen kannst", und dieser sogenannte ‚PAUL', der jetzt ja auch entsteht, ist einigen Kindern auch sehr wichtig, und ich hoffe, dass wir den dann auch so im zweiten Halbjahr mehr einsetzen können beziehungsweise drauf verweisen können: „Wenn du jetzt nicht alleine klar kommst, dann nimm den ‚PAUL' dazu, und dann kannst du dir noch nach Strateg- / oder mit Strategien arbeiten."[571]

Zudem wurden die beteiligten Deutschlehrkräfte in ihrer positiven Haltung gegenüber der *LeseSchule* durch den Nutzen bestärkt, der für sie aus der Programmteilnahme resultierte. Ihre Handlungsroutinen veränderten sich dahingehend, dass sie Unterrichtsstunden besser planen, im Unterricht mehr Zeit für das Lesen zur Verfügung stellen, differenziertere Aufgabenstellungen einsetzen und systematischer mit Texten arbeiten konnten. Aus dieser Veränderung der Unterrichtspraxis resultierte als motivierende Komponente ein höherer Lernzuwachs für die Schülerschaft.[572] Dadurch sei auch die zeitliche Herausforderung der Umsetzung des Lesetrainings gerechtfertigt.[573]

Engagement (K19.2)

Aus der im Programmverlauf gestiegenen Relevanz der *LeseSchule* sowie dem sukzessiven und systematischen Einbezug der Deutschlehrkräfte durch die Projektkoordinatorinnen resultierte ein schrittweise erfolgendes Engagement für die Umsetzung der Programmbausteine. So setzten im Programmverlauf die Deutschlehrkräfte das Lesetraining im Team mit den Projektkoordinatorinnen, aber punktuell auch allein um.[574]

Expertise (K19.3)

Die Expertise der beteiligten Deutschlehrkräfte zur Wahrung der programmgetreuen Umsetzung der Bausteine der *LeseSchule* kann nur punktuell bewertet werden, da die Deutschlehrkräfte das Lesetraining vorrangig im Team mit

571 Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ.

572 „I: Okay. Haben Sie persönlich einen Nutzen für sich rausgezogen? […] L: Ja, genau, dass ich halt besser drauf, dass ich finde, ich plane meinen Unterricht vielleicht doch noch mal ein bisschen anders dadurch. Und dadurch lernen die Schüler doch manche Dinge anders oder besser." (Grundschule 1, DL+ 3, 4. PSJ)

573 Vgl. Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ; DL+ 2, 3. PSJ; DL+ 3, 4. PSJ.

574 Vgl. Grundschule 1, DL+ 3, 4. PSJ.

Projektkoordinatorinnen umsetzten. In deren Verantwortung lag die Gestaltung der Leseschulstunde, an deren Vorbereitung und Durchführung sich die Deutschlehrkräfte jedoch aktiv beteiligten.[575] Im Rahmen der Hospitation bei der DL+ 2, die im 3. Projektschuljahr stattfand, zeigt sich jedoch auch ihre fachliche Expertise, die auf einen erfolgreichen Wissenstransfer hinweist.[576]

### Kollegium (K20)

Akzeptanz und Relevanz des Programms (K20.1)

Da 14 von 15 Lehrkräften an der Schule das Fach Deutsch unterrichteten, kann in der Darstellung nicht zwischen Deutsch- und Fachlehrkräften differenziert werden. Die Relevanz sowie Akzeptanz des Programms für das gesamte Kollegium kann – trotz vereinzelter skeptischer Stimmen zu t0[577] – als hoch bewertet werden. Die anfangs skeptischen Lehrkräfte konnten größtenteils im Projektverlauf durch die Begleitung der Projektkoordinatorinnen überzeugt werden, vor allem, wenn sie an der Umsetzung beteiligt waren.[578] Entsprechend wünschten sich im Projektverlauf neu an die Schule gekommene Lehrkräfte eine Einführung in die Programminhalte.[579] Auch die Verwendung der *LeseSchule* als Werbeinstrument

575 Vgl. Grundschule 1, PK 1, 4. PSJ.

576 Vgl. Grundschule 1, Projektverlaufsprotokoll, 3. PSJ; Hospitationsbogen (Hospitation 2 bei DL+ 2), t1; PK 1, 4. PSJ.

577 Zu Projektbeginn waren einige ältere Lehrkräfte der *Leseschule NRW* gegenüber skeptisch eingestellt. Ihnen war deren Mehrwert nicht ersichtlich, und sie wollten sich kurz vor ihrem Dienstende nicht mehr mit Innovationen auseinandersetzen (vgl. Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ); „I: Insofern kann man auch fragen, das gesamte Kollegium, wie schätzen Sie es da ein? Was halten die von der *Leseschule NRW*, oder wie wichtig ist ihnen das Programm, was würden Sie da meinen? L: Unterschiedlich. Weil man so in / auch als es darum ging, so einen Konsens zu finden, und so Beispiele genannt worden oder so dann auch schnell so der Hinweis kam: ‚Ah das machen wir eh immer schon!' Dass so einige dachten: Da ist ja nichts Neues! Aber nur / in der Intensität und in der Gründlichkeit ist das schon was Neues. Also so / denke ich oder so kompakt, wie wir das jetzt auch durchführen, ist das schon was Besonderes. Weil es wirklich nur ums Lesen geht oder so, und sonst macht man ja mal was dazu mal nicht und (…) also, ich denke, das wird unterschiedlich noch gesehen, deshalb finde ich es auch so wichtig, dass man das mal einmal so, so wirklich auch erfährt." (Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ)

578 Vgl. Grundschule 1, SL, 2. PSJ. „Ich glaube, die Bedeutung hat in den Jahren immer weiter zugenommen." (Grundschule 1, PK 1, 4. PSJ)

579 „I: Und das Gesamtkollegium? Wie wichtig ist dem das? L: Ich würde jetzt das so einschätzen, dass es denen auch recht wichtig ist, ja."; „L: Also, ich finde, dass es jetzt, vor allem jetzt, da wir ja einmal so einen Umschwung hatten an Kollegen, auf großes Interesse stößt, auch bei den Neuen, die auch sagen: ‚Wann können wir noch mal so diesen Input bekommen?' Der, den wir ja schon bekommen hatten, als sie noch nicht da waren. Also, ich finde, das Interesse ist groß." (Grundschule 1, DL+ 3, 4. PSJ)

für die Schule zeigt deren Akzeptanz bei den Lehrkräften. Die Projektkoordinatorinnen berichteten ebenso auf den Netzwerktreffen von der hohen Zufriedenheitsrate im Kollegium.[580]

Die Einschätzung der hohen Relevanz ergab sich daraus, dass sich die Lehrkräfte in vielerlei Hinsicht Vorteile von der Teilnahme an der *LeseSchule* versprachen. Ihre Erwartungen wurden im Projektverlauf dahingehend erfüllt, dass ihrer Einschätzung nach auch die leistungsschwachen Schüler:innen einen nachweislichen und langfristigen Nutzen von den Programminhalten hatten.[581] Die große Akzeptanz im Kollegium wurde auch dadurch erreicht, dass sich die Projektkoordinatorinnen um größtmögliche Transparenz bezüglich der Implementationsschritte bemühten. In diesem Sinne wurde vor der Festschreibung der *LeseSchule* im Schulprogramm der kollegiale Konsens eingeholt.[582]

Die große Bedeutung des Programms für das Kollegium diente der Rechtfertigung des nicht unbedeutenden Ressourceneinsatzes.[583] Auch führte die positive Haltung des Kollegiums gegenüber der *LeseSchule* dazu, dass die Projektkoordinatorinnen nie auf Widerstände stießen, wenn sie Kolleg:innen baten, bei der Durchführung der Programmbausteine zu helfen. Diese unterstützten die Umsetzung des Lesetrainings bspw. dadurch, dass sie die Einordnung ihrer Schüler:innen zu den leistungshomogenen Leseschul-Gruppen vornahmen.[584]

---

580 Vgl. Grundschule 1, Projektverlaufsprotokoll (Protokoll NWT 1, 3 und 6), 1. und 3. PSJ.

581 „Weil manchmal bin ich wirklich über meine Neuner überrascht, und das ist wirklich keine starke Klasse, das ist eine Inklusionsklasse mit acht Förderschülern. Und die können wirklich jetzt mittlerweile die Texte wirklich gut erschließen, also ich bin manchmal erstaunt, dass sie diese Grafiken hinbekommen und was die alles aus dem Text rausgenommen haben. Jetzt gerade die Thematik Bundestagswahl war ja auch nicht einfach, ne, wie die Abgeordneten, was die für eine Rolle spielen, was eine Opposition ist? Und das war eigentlich auch schon alles schwierig umschrieben, und die haben das wirklich super gemacht, also." (Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ)

582 Vgl. Grundschule 1, Projektverlaufsprotokoll, 4. PSJ.

583 „Ich glaube schon, dass sie wichtig ist für die Schule und dass die meisten Kollegen sich auch darüber im Klaren sind, dass das wichtig ist und dass auch schon viele Ressourcen von uns da reingesteckt werden, um das auf den Weg zu bringen." (Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ); vgl. Grundschule 1, SL, 2. PSJ; PK 2, 4. PSJ.

584 „Jetzt zum Beispiel auch für die Einordnung der Gruppen haben wir uns auf die Klassenlehrer natürlich verlassen. Die kennen ihre Schüler am besten und wussten, in welche Leistungsgruppe können wir die eigentlich stecken? Bis jetzt passt das auch eigentlich so." (Grundschule 1, PK 1, 3. PSJ)

## 2. Merkmale eines Good-Practice-Modells im Sekundarsektor: Die Fallanalyse Weiterführende Schule 2

### 2.1 Dimension Unterricht

#### Funktionale Umsetzung der Programmbausteine im Projektverlauf (K1)

Pfeiler ‚Literarische Bildung'
Programmbaustein ‚Leseanimation'
Mit Blick auf die Integrierung von Maßnahmen zur Leseanimation zeigt sich, dass an der Weiterführenden Schule 2 grundsätzlich zahlreiche Leseanimationsmaßnahmen systematisch durchgeführt wurden, da dieser Baustein als sehr wichtig galt. In jedem Jahrgang waren im Deutschunterricht und im schuleigenen Leseförderprogramm *EiveL*[585] unter Einbeziehung der Schulbibliothek wöchentlich feste individuelle Lesezeiten von 20 bis 30 Minuten implementiert.[586] Da diese von den Schüler:innen sehr gut angenommen wurden, wurden die *EiveL*-Stunden nicht gekürzt. Lehrkräfte bewerteten die Umsetzung bzw. das ‚Abtauchen' der Schüler:innen in ihre Bücher auch noch im 4. Projektschuljahr ausgesprochen positiv:

> Und das finde ich weiterhin, das fand ich auch, das fand ich fantastisch, als ich im *EiveL*-Unterricht war, fünftes, sechstes, siebtes Schuljahr, auch im Deutschunterricht, dass die Schüler explizit eine Lesezeit hatten. Dass sie in einer Stunde der Woche ihre fünfundzwanzig Minuten, meine Klasse hat fünfundzwanzig Minuten nachher rausgehauen, weil sie das wollten und weil sie auch wirklich gut gelesen haben. […] [D]ie Uhr wurde eingestellt, die hatten ihr Buch, und wir haben dann im Laufe des Prozesses, hatten wir sozusagen auch eine Dokumentation des Lesens. Auf Namenskopien wurde eingetragen, an welchem Buch man gerade, welches Buch man gerade liest. Es wurde nachher auch bei Abschlüssen ein Kommentar gegeben: Empfehlenswert / Nicht empfehlenswert. Das ging ganz schnell, durch Ankreuzen oder so. Man konnte ja auch ein Buch ablegen, wenn ich merke: „Nein, das ist doch nicht meins." Dann habe ich kurz hingeschrieben: „Nein, abgebrochen, weil mhmhmhmhmh", und die

585 Auf diagnostischer Basis durch Testungen mit *ILeA* und dem *Stolperwörterlesetest* und ausgestattet mit daran anschließenden Wochenplänen setzen sich in einem eigens dafür eingerichteten Raum Schüler:innen der Jahrgänge 5 bis 7 im Umfang von acht Stunden pro Woche mit verschiedenen Maßnahmen der Leseförderung wie Leseflüssigkeit (unter anderem Tandemlesen), Lesestrategien und Stille Lesephasen (Viellesen) auseinander.

586 „Also, ich habe jetzt auch eine 5. Klasse übernommen als Klassenlehrerin und habe da auch Deutsch. Und da wurde uns schon gesagt, dass wir halt die feste Lesezeit in der Woche haben, dass wir halt wirklich 20 Minuten wöchentlich gemeinsam lesen. Und das war jetzt so die erste Information, die ich bekommen habe." (Weiterführende Schule 2, DL- 1, 2. PSJ)

> Schüler haben also wirklich leise gesessen und gelesen. Und das fand ich, ich war ja schon Jahrzehnte an der Hauptschule, das habe ich so nie, nie erlebt, dass Kinder und nachher Jugendliche, ja, sich in ein Buch vertiefen, obwohl sie auch mit so vielen Leuten zusammensitzen. Im 5. Schuljahr haben die sich ja dann teilweise noch die Kopfhörer aufgesetzt, um dann wirklich so für sich die Oase zu haben. Aber als die älter waren, die haben das gar nicht mehr gebraucht, die nahmen ihr Buch und tauchten ab. Fantastisch![587]

Das Vorleseprogramm, welches das Vorlesen durch Lehrkräfte, Autorenlesungen,[588] einen schulinternen Lesewettbewerb und den *Sommerlese-Club* in Kooperation mit der Standortbibliothek umfasste, hatte an der Schule einen hohen Stellenwert.[589] Weitere leseanimierende Maßnahmen waren in Planung.[590]

Die Kooperationsbeziehungen mit der Standortbibliothek haben sich durch die Teilnahme an der *LeseSchule* nicht verändert, da diese von Projektbeginn an „auf einem hohen Level" waren.[591] Dementsprechend äußerten die Befragten diesbezüglich auch nicht den Wunsch nach weiteren Maßnahmen. Ihrer Ansicht nach hätten lediglich verstärkt aktuelle Bücher durch die Standortbibliothek an der Weiterführenden Schule 2 präsentiert werden können.[592]

Insgesamt lässt sich festhalten, dass an dieser Schule ein großes und auch systematisches Angebot an leseanimierenden Maßnahmen und Aktionen fest etabliert war, das keiner Unterstützung und Weiterentwicklung durch den

---

587 Weiterführende Schule 2, DL- 2, 4. PSJ.

588 „Autorenlesungen, wir haben schon Jugendbuchautoren hier im Hause wieder neu gehabt. Und deshalb denke ich, das Projekt wirkt über den eigenen, engen Rahmen hinaus." (Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ)

589 „Dann der *Sommerleseclub*, der auch hier vorbereitet wird, durch Mitarbeiter der öffentlichen Bücherei. Die kommen dann hier ins Haus und machen Werbung, stellen die Bücher kurz vor. Und dann ist so unsere Erfahrung, dass die Schülerinnen und Schüler, wenn sie diese Bücher vorgestellt bekommen haben, am liebsten sofort diese Bücher ausleihen würden, weil sie ganz begeistert sind. Und da haben wir also wirklich sehr, sehr gute Erfolge auch. Ich weiß jetzt gar nicht, ich glaube ein Schüler, der hat im letzten Sommerleseclub, ich glaube 80 Bücher gelesen und bearbeitet. […] Ja, den hat es ergriffen." (Weiterführende Schule 2, PK 1, 3. PSJ)

590 „Und wir haben ja einmal diese feste Lesezeit, jetzt haben wir auch noch überlegt, dass man an diese Lesezeit auch noch Buchvorstellungen vielleicht anknüpfen könnte, dass Schüler jetzt auch vielleicht auch mal Bücher vorstellen, den anderen Schülern. […] Oder dass wir eine, so eine Art Lesebücherei in der Klasse machen, dass die Schüler mal Bücher mitbringen und untereinander austauschen." (Weiterführende Schule 2, DL- 1, 2. PSJ) „Und jetzt planen auch einige, wenigstens habe ich jetzt auch einige überzeugt hier aus der Deutschfachschaft, jetzt auch zum internationalen Vorlesetag etwas zu machen. Also die gehen dann beispielsweise […] los in ein Altenheim mit ein paar Schülern zum Vorlesen." (Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ)

591 Weiterführende Schule 2, DL+ 1, 2. PSJ.

592 Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ.

Projektbaustein *Leseanimation* bedurfte; dieser wurde jedoch zur Systematisierung genutzt.

Pfeiler ‚Textverständnis'
Programmbaustein ‚Diagnostik'
Die Einbeziehung diagnostischer Maßnahmen war an dieser Schule bereits vor Projektbeginn fest verankert. Insbesondere durch die Einrichtung von *EiveL*-Stunden zur Förderung ‚eigenverantwortlichen Lernens' wurde der individuelle Kompetenzzuwachs auf der Grundlage diagnostischer Ergebnisse reflektiert und mit darauf abgestimmten Wochenplänen gefördert. Konkret wurden als Diagnosetools in diesem Bereich *ILeA*[593] und der *Stolperwörter-Lesetest*[594] eingesetzt. Ergänzt wurden diese Diagnosetools um „allgemeine Beobachtungen (vor allem im Unterricht)".[595] Damit ist erkennbar, dass der Diagnostik an dieser Schule – trotz des Verzichts auf die im Rahmen der Fortbildungen vorgestellten psychometrischen Tools – eine große Bedeutung zukam. Nach eigenen Aussagen wurden im Rahmen des Programmverlaufs vielfältige diagnostische Maßnahmen im Prä-/Post-Design durchgeführt, die Ergebnisse in einer Statistik festgehalten[596] und z. T. auf Lehrerkonferenzen präsentiert.[597] Im Vergleich der zwei Versionen des Fachcurriculums Deutsch zeigt sich, dass im 1. Projektschuljahr in Jahrgang 5 als Lesetests noch ein *C-Test*[598], der *Stolperwörter-Lesetest*, die *ILeA – Lesegeschwindigkeitsanalyse 5* und die *ILeA – Leseverständnisanalyse 5* durchgeführt wurden, während im 5. Projektschuljahr als Lesetests der *Duisburger Sprachstandstest* (Pre-Test – Re-Test am Ende des Schuljahres) sowie erneut die *ILeA – Lesegeschwindigkeitsanalyse 5* und die *ILeA – Leseverständnisanalyse 5* vermerkt sind. Für den Jahrgang 6 wurden in beiden Varianten der *Stolperwörterlesetest C*, die *Lesegeschwindigkeitsanalyse* und die *Leseverständnisanalyse* aufgeführt.[599] Das Testmaterial der vom Leseschulteam durchgeführten Tests (*SLS 2–9* und *ELFE II*) kam hingegen außerhalb der offiziellen Testphasen nicht eigenständig zum Einsatz.

Die an der Schule eingesetzten Tests wurden laut Aussagen der Deutschlehrkräfte eingesetzt, um eine kontinuierliche Reflexion der unterrichtlichen

593 Vgl. dazu https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea [letzter Aufruf: 11.01.2025].
594 Vgl. dazu https://www.uni-potsdam.de/de/gsp-deutsch/forschung/stolle.html [letzter Aufruf: 11.01.2025].
595 Weiterführende Schule 2, Schulfragebogen Ausgangslage, t0.
596 „Also, wir testen die alle am Anfang, dann wird alles in die Excel-Dateien eingetragen, die schicken wir dann Frau Müller. Frau Müller macht dann auch meist so eine Statistik, auch für die Klassen." (Weiterführende Schule 2, PK 2, 3. PSJ)
597 Die Projektkoordinatorin 1 wies darauf hin, dass die Visualisierung der gemessenen Fördererfolge die Akzeptanz der Kolleginnen für die Maßnahmen erhöht habe (vgl. Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ).
598 https://www.biss-sprachbildung.de/btools/c-test/ [letzter Aufruf: 11.01.2025].
599 Vgl. Weiterführende Schule 2, Deutschcurriculum, t2.

Durchführung und des Leistungsstandes der Schüler:innen zu gewährleisten und bedarfsorientierte Anpassungen vorzunehmen.[600] Sie dienten auch als Grundlage, um Schüler:innen im Rahmen der schulinternen Leseschul-Fördergruppe in ein passendes Level einzuordnen.[601] Ebenso dienten die Testergebnisse dazu, den Erfolg der Fördermaßnahmen im Klassenverbund und in der Fördergruppe nachweisen zu können. Das Bemühen um einen gezielten Einsatz von Diagnosetools kommt laut Aussagen der Projektkoordinatorin 1 im 4. Projektschuljahr aber auch immer wieder an seine Grenzen, weil einige Lehrkräfte mit der Durchführung einzelner Diagnosetools (zeitlich) überfordert gewesen seien:

> [A]ber die Kollegen haben gesagt: „Nein, wir können nicht mehr." Und das muss ich auch irgendwann mal akzeptieren und sagen: „Ja, okay, dann verschieben wir das irgendwie."[602]

Neben der Durchführung dieser diagnostischen Maßnahmen wurde der Erfolg des Lesetrainings über Gespräche mit Lehrkräften, Beobachtungen im Unterrichtsalltag sowie über die Auswertung von Wochenplänen, Klassenarbeiten[603] und Lernstandserhebungen evaluiert.[604] Lernfortschritte zwischen den Erhebungszeitpunkten im Bereich Leseverstehen wurden von den Projektkoordinatorinnen genau verfolgt und reflektiert:

> I: Gut. Können Sie schon beschreiben, wie aufgrund dieser Erfahrung die bisherigen Ergebnisse aussehen?
> L: Wir sind besser geworden.
> I: Okay.
> L: Unsere Arbeit hat sich, und das war der Tenor eigentlich zu Beginn dieses Schuljahres, als ich dann eine Dienstbesprechung im Fach Deutsch hatte, der Tenor war wirklich, als wir dann uns so die Ergebnisse auch ansahen, es haben doch etliche erhebliche Lernfortschritte gemacht.[605]

Aber auch die Deutschlehrkräfte stellten Leistungsverbesserungen fest:

---

600 Vgl. Weiterführende Schule 2, DL-, 2. PSJ; DL+, 2. PSJ; PK 2, 2. PSJ.
601 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 2, 3. PSJ.
602 Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ.
603 Im Jahrgang 5 und 6 wurde jeweils eine Klassenarbeit zum Lesetraining geschrieben (vgl. Weiterführende Schule 2, PK 2, 3. PSJ).
604 „Ein wichtiger Bereich ist zum Beispiel das Abschneiden im Bereich Leseförderung beim Lernstand Acht. Da waren wir gut, sehr gut aufgestellt, auch im Vergleich zu Schulen des gleichen Standorttyps, aber auch überhaupt zur gleichen Schulform. Das sind ja die Auswertungen, die wir erhalten." (Weiterführende Schule 2, SL, 4. PSJ)
605 Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ.

I: Und wie sehen die bisherigen Ergebnisse aus, haben Sie da Einblick?
L: Ja wir / also die Deutschkollegen selber kontrollieren den und (..) vom Leseverständnis her ist eine deutliche Besserung eingetreten.[606]

Insgesamt war Diagnostik ein zentrales Anliegen der Schule, das immer wieder in Besprechungen mit der Projektleitung oder auch im Rahmen von Schulbesuchen angesprochen wurde. Bereits zu einem frühen Zeitpunkt wurde bei der Projektleitung angefragt, ob nicht Studierende die Entwicklung des Leistungsstands der Schüler:innen kontinuierlich überprüfen könnten.[607]

### Programmbaustein ‚Lesetraining': Lesestrategien und Fluency

*1. und 2. Projektschuljahr*

Da die Schule sowohl im allgemeinen Schwerpunkt ‚Leseförderung' als auch in der strategischen Planung der Verankerung von ausgewiesenen Förderkonzepten ein klares Konzept hatte, wurde in den beiden ersten Projektschuljahren versucht, das neue Lesestrategieprogramm in bereits etablierte Strukturen zu integrieren.

Um keine Konflikte mit den übrigen Unterrichtsinhalten und Klassenarbeiten entstehen zu lassen, wurden die Vermittlungsstunden des Lesetrainings Teil des bestehenden Unterrichts und an etablierte Reihen im Deutschunterricht angebunden. Die Übungsphasen des Lesetrainings erfolgten im Fachunterricht und/oder in den *EiveL*-Stunden. Die Schule versuchte, mit der Splittung des Lesetrainings in Vermittlungs- und Übungsphasen dessen Einbindung in bereits bestehende Strukturen – (Fach-)Unterricht und Lese-Rechtschreibförderung im Kontext *EiveL* – zu ermöglichen, um so ressourcenschonend Parallelstrukturen zu verhindern und Kräfte zu bündeln. Im Unterricht wurden zudem Wiederholungsphasen vorgesehen.

Konkret heißt das, dass das vom Leseschulteam für die weiterführenden Schulen empfohlene Blockmodell im Sinne des Ersatzes einer anderen Unterrichtsreihe von der Schule nicht übernommen, sondern ein eigenes Modell erprobt wurde. Demzufolge fand in den ersten beiden Projektschuljahren die *Vermittlung* der 1. und 2. Lesestrategie in Klasse 5 und 6 in bestehenden Unterrichtsreihen (Jahrgang 5: ‚Märchen'; Jahrgang 6: ‚Sachtexte') statt. Eine Einführung in die 3. Lesestrategie erfolgte nicht, sie war ursprünglich an die Lektüre eines Jugendbuches gekoppelt. In der 6. Jahrgangsstufe sollten die Lesestrategien für diejenigen Schüler:innen, die mit dem Lesetraining in der 5. Jahrgangsstufe begonnen hatten, im Rahmen des Themenschwerpunkts ‚Diagramme' wiederholt und die Einführung in die 4. Strategie an das Thema ‚Fabeln' gekoppelt werden.

606 Weiterführende Schule 2, DL+ 1, 2. PSJ.
607 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll, 2. PSJ.

In der 7. Jahrgangsstufe sollten im Kontext des Themenschwerpunkts ‚Umgang mit Sachtexten / diskontinuierlichen Texten' die Lesestrategien abermals wiederholt werden. Aus dem Jahresplan geht hervor, dass diese Wiederholung an den Themenschwerpunkt ‚Berichten' angeschlossen und bei der Lektüre einer Ganzschrift die Lesestrategien angewendet werden sollten. Anschließend sollte anlässlich des Themas ‚Vorgangsbeschreibung' eine Einführung in die 5. Lesestrategie stattfinden. Die Schule arbeitete dabei mit binnendifferenzierten Wochenplänen (acht Stunden pro Woche), in denen – laut Verbundkoordinatoren – „auch Aufgaben zu Lesestrategien eingearbeitet werden können".[608] Das *Einüben* der Lesestrategien sollte dann entweder im Fachunterricht (nicht im Deutschunterricht) oder in den *EiveL*-Stunden geschehen.[609]

Die in diesem Modell vorgesehene Einbindung des Lesestrategietrainings in den Deutschunterricht fiel den Beteiligten nicht leicht, denn damit war verbunden, dass die Deutschlehrkräfte Vermittlung und Übung der Lesestrategien ohne feste Verpflichtung durch eine vorgegebene Unterrichtseinheit eigenverantwortlich in andere Unterrichtsvorhaben integrieren mussten. Die Realisierung bedurfte entsprechend beständiger Ermahnungen der Projektkoordinatorinnen:

> [D]as ist so, dass wir dann für Deutsch häufig zusammensitzen und die Wochenpläne vorbereiten und dann von der einen Koordinatorin kommt: „Wir müssen unbedingt auch mal wieder an den Lesestrategien arbeiten!" So blitzlichtmäßig: „Das ist ja völlig in den Hintergrund geraten, und jetzt müssen wir mal wieder was machen!"[610]

608 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (Gespräch VK/PK [und SL] mit anschließender Hospitation [*EiveL*]), 2. PSJ.

609 Dieses Vorgehen wird folgendermaßen begründet: „Eben wenn wir das und das Thema haben, dann koppeln wir das auch. Erstmal Einführung in diese Strategie, weil das ist auch ganz wichtig, nicht irgendwann, sondern dass jeder klar hat: Aha, jetzt. Das eignet sich!" (Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ) Die Anwendung und Übung von Lesestrategien im Fachunterricht wurden von den Fachlehrkräften jedoch kontrovers wahrgenommen, da für sie der Sinn der Lesestrategien nicht immer erkennbar war und sie auch die Zielsetzung der jeweiligen Lesestrategie in Teilen nicht nachvollzogen hatten. Die Umsetzung in den einzelnen Fächern divergierte stark: Während im Religionsunterricht die Lesestrategie 1 eigenständig durchgehend angewandt wurde, hatten erst beständige Ermahnungen parallel arbeitender Kolleginnen bei der Vorbereitung des Gesellschaftslehre-Unterrichts durch die Projektkoordinatorin zur Folge, dass die Lesestrategien 3 und 4 im Gesellschaftslehre-Unterricht bei ausgewählten Texten angewendet und damit geübt wurden. (Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ; Weiterführende Schule 2, LK- 1, 2. PSJ) Eine andere Projektkoordinatorin verwies auf die Zuordnung von Zwischenüberschriften in einem naturwissenschaftlichen Fach (vgl. Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ; Hospitationsbogen [Hospitation 1 bei PK 1], 1. PSJ). Bereits im Rahmen der SWOT-Analyse zeigt sich, dass die Projektkoordinatorinnen die Anwendung des Lesetrainings dort verorteten (vgl. Weiterführende Schule 2, SWOT-Analyse, 1. PSJ).

610 Weiterführende Schule 2, DL+ 1, 2. PSJ. Vgl. auch „I: Gut, dann lenken wir auch einmal den Blick auf den Bereich Unterricht. Wie gut wird, Ihrer Ansicht nach, das Lesetraining

Auch die regelmäßige Durchführung der Übungsphasen im *EiveL*-Förderbereich war nicht immer zu gewährleisten, weil sie mit Maßnahmen zur Förderung des Hörverstehens und der Vermittlung von Rechtschreibstrategien konkurrierte:

> I: Und woran lag es noch einmal ganz zusammenfassend, dass Sie das nicht im Prinzip dem / das nicht beibehalten konnten, dieses Modell?
> L: Ich glaube, dass auch, also Frau Dr. Hilde und Frau Müller natürlich da sehr engagiert sind und sehr viel wollen, auch was jetzt Ergänzung angeht auch hinsichtlich des Lernstandes. Wir müssen jetzt auch noch mal Hörverstehen machen, dann machen wir noch mal eine Ergänzungsgruppe Rechtschreibstrategien wiederholen, was ja auch alles sinnvoll ist, aber es ist einfach zu viel gewollt. Also wir machen ja irgendwie alles. […] Und ich glaube, man müsste sich erst mal auf eine Sache konzentrieren, und das wäre vielleicht tatsächlich erst mal die *Leseschule*, um dann vielleicht irgendwann zu sagen: „Okay, wenn einer in Rechtschreibung wirklich immer noch schwach ist, der macht dann vielleicht hier in der Fördergruppe nochmal die Strategien!“[611]

Als weiteres Problem erwies sich die Verteilung der Lesestrategie auf mehrere Schuljahre, insbesondere deren Erstreckung bis in die Jahrgangsstufe 7, da nach Einschätzung der Beteiligten der zeitliche Abstand zu der Vermittlung der ersten beiden Strategien zu groß war:

> Das wäre / dann kommt man auch gar nicht erst raus, weil wir haben jetzt wirklich festgestellt, dass wir mit Strategie Eins und Zwei ganz zügig begonnen haben, aber dazwischen liegt jetzt so eine riesen Zeitspanne, bis wir überhaupt mit Strategie Drei und Vier wieder angefangen haben und das ist dann immer ein bisschen schade.[612]

Da auch in der Jahrgangsstufe 7 ein Ort für die Durchführung des Lesetrainings nicht curricular verankert war, führte dies auch in diesem Jahrgang dazu, dass für

---

zurzeit im Unterricht umgesetzt? L: Wenn sie nicht immer wieder in Erinnerung gerufen werden, dann nicht gut, ne. Es ist einfach so, der Alltag ist voll. Aber ansonsten denke ich, ganz gut, also wir / viele / also [die Lesestrategien] 1 und 2 würde ich sagen, die Deutschlehrer haben das absolut verinnerlicht und machen das auch. Wir sind immer wieder auf der Suche: Wie können wir gerade auch das genaue Lesen / und was machen wir da? Wie können wir die Schüler da noch einmal wieder hinführen beziehungsweise Einüben dieses genauen Lesens. Ja, ansonsten manchmal sehr, sehr schleppend, sehr schwierig.“ (Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ)

611 Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ.

612 Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ; „Und in Jahrgang 7 ist es wirklich doof, weil wir jetzt mit Drei, Vier wieder begonnen haben und da so eine Riesenspanne, wie ich gesagt habe, dazwischen liegt, und das hätten, hätten wir eigentlich gar nicht diese Lücke entstehen lassen dürfen. Ich würde sagen, auch mit dem, mit dem Einüben müsste noch viel intensiver sein, haben wir auch zu Eins und Zwei sehr intensiv gemacht, aber, ja, dann war da so eine Pause.“ (Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ)

Vermittlung und Übung der Leestrategien „einfach die Zeit fehlt“[613]. Die damit einhergehende nicht programmgetreue Umsetzung des Lesetrainings durch die Anwendung der Lesestrategien bei der Arbeit mit literarischen Texten wird von einer Projektkoordinatorin selbst kritisch gesehen:

> So gerade machen wir Kalendergeschichten, Inhaltsangabe, und klar ist da ‚Wichtiges unterstreichen‘ ganz sinnvoll und auch ‚Sinnabschnitte einteilen‘, aber man macht es manchmal, glaube ich, weil man es jetzt unbedingt noch machen muss, aber findet keine Unterrichtsreihe, wo es vielleicht sinnvoll wäre oder wo es ja oder geeignet ist, kann man sagen. Manchmal ist das schwierig, das zu integrieren.[614]

Zum Ende des 2. Projektschuljahres erkannten die Projektkoordinatorinnen, dass sich die gewünschte Integration nicht realisieren ließ, und leiteten in Absprache mit der Schulleitung eine Wende ein. Als Fazit formulierte die Projektkoordinatorin 1: „Wir müssen es in Zukunft anders machen.“[615]

Die abschließende Reflexion des Vorgehens seitens der Projektkoordinatorinnen hatte zum Ergebnis, dass man im folgenden 3. Projektschuljahr „auf jeden Fall die Einführung einer Strategie von einem Thema loslösen und als Block konzipieren“ wollte.[616] Dieses Modell wurde im 3. Projektschuljahr bei der Erprobung als zielführend bewertet:

> Also ich finde, dass es jetzt wesentlich besser läuft. Dass es mit dem, was Sie vorgeschlagen haben, mit dem Block, das war wirklich eine gute Idee. Vorher lief das wirklich ganz marode nur, Stück für Stück. Und jetzt merkt man, dass die Kinder auch damit was anfangen können. Und die Kinder machen das auch gerne.[617]

---

613 „I: Wie verfahren Sie jetzt? Haben Sie das modifiziert? L: Ja also, das sollte ja eigentlich auch so weitergehen, in Klasse 7 kommt ja das Problem auf, dass wir diese *EiveL*-Stunden nicht mehr haben, dass die auf einmal wegfallen, diese Freiarbeitsstunden. Wir dann / auf der einen Seite ist das auch ein Vorteil, weil wir jetzt natürlich vier Stunden Fachunterricht haben und eine Ergänzungsstunde. Und jetzt könnte man das natürlich in die Ergänzungsstunde, wie das auch in dem / also eine Stunde zum Üben, Wiederholen, Vertiefen, könnte man das ganz gut anbinden, was bisher aber noch nicht gemacht wird, warum weiß ich nicht, also das entscheidet ja letztendlich dann auch die Schulleitung. Aber in Klasse 6 ist es nach wie vor das Modell, was Sie gerade gesagt haben, aber in Klasse 7, ja, fehlt da einfach die Zeit.“ (Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ)

614 Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ.

615 Weiterführende Schule 2, Unterrichtsdokumentationsbogen, 2. PSJ.

616 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (Gespräch VK/PK [und SL] mit anschließender Hospitation [*EiveL*]), 2. PSJ.

617 Weiterführende Schule 2, PK 2, 3. PSJ. Das Fehlen von Kontinuität und Verbindlichkeit bei der Umsetzung des Lesetrainings wurde auch von den DL+ 1 im 2. PSJ beklagt (vgl. Weiterführende Schule 2, DL+ 1, 2. PSJ).

Festgehalten werden kann, dass in den ersten beiden Projektschuljahren dem Bemühen um eine Integration des Lesetrainings in die bestehende schulinterne Systematik von Unterricht und Fördermaßnahmen ein höherer Stellenwert als der Logik des neuen Programms beigemessen wurde. Nur dadurch war es möglich, in Teilen die Prämissen des Programms bewusst nicht zu beachten. Maßgeblich beeinflusst wurde diese Entscheidung von der inhaltlichen Positionierung der Schule, die Förderung des Textverstehens (mithilfe der Vermittlung von Lesestrategien) – auch im Rahmen der Förderstrukturen – explizit als Aufgabe aller Fächer zu verstehen. Die Teilnahme an dem Programm *LeseSchule* wurde entsprechend als Chance betrachtet, dieses Verständnis in den bestehenden Förderstrukturen fachlich zu fundieren, indem das Leseschulteam für eine SchiLf zum Textverstehen eingeladen wurde.[618]

Indem sich die Einbindung des neuen Lesetrainings in ein bereits etabliertes Fach- und Förderkonzept nicht realisieren ließ, wurde ein grundlegendes Missverständnis deutlich. Ein maßgeblicher Konstruktionsfehler des bisherigen Förderansatzes lag in der Annahme, dass Lesestrategien gleichermaßen in allen Fächern zur Verbesserung des Textverstehens erfolgreich eingesetzt werden können. Die Schule folgte hierin einem (insbesondere im Kontext von Sprachsensibilität) lange verbreiteten Forschungsansatz, der erst durch Ergebnisse im Rahmen eines interdisziplinären Forschungsprojekts zum Thema „Textverstehen im Fach“[619] korrigiert werden konnte. Deutlich geworden ist seitdem, dass in jedem Schulfach aufgrund seines jeweiligen epistemologischen Hintergrundes spezifische strategiebasierte Verfahren zur Texterschließung angewendet werden müssen, innerhalb derer wiederum vereinzelt gezielt kognitive und metakognitive Lesestrategien eingesetzt werden.[620]

Die Entscheidung, das Lesetraining ab dem 3. Projektschuljahr in einem curricular verorteten Block zu realisieren und damit Vermittlungs- und Übungsphasen nicht mehr zu trennen, sondern das gesamte Lesetraining mit allen Phasen – wie vorgegeben – im Deutschunterricht durchzuführen, implizierte auch, den Fachunterricht nicht mehr als Ort der Anwendung von Strategien vorzusehen.[621]

---

618 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (Gespräch VK/PK [und SL] mit anschließender Hospitation [*EiveL*]), 2. PSJ.

619 Vgl. hierzu Bönnighausen 2019 und 2025; https://www.uni-muenster.de/Textverstehen-im-Fach/textverstehen/index.html [letzter Aufruf: 11.01.2025].

620 Vgl. hierzu Bönnighausen 2019 und 2025; https://www.uni-muenster.de/Textverstehen-im-Fach/textverstehen/index.html [letzter Aufruf: 11.01.2025].

621 „Frau Dr. Hilde hatte sich ja am Anfang gewünscht, dass das fächerübergreifend gemacht wird, und das haben wir ganz stark zurückgefahren, würde ich sagen, dass es jetzt wirklich erstmal nur im Fach Deutsch stattfindet und die Fächer das natürlich wiederholen können. Aber das findet jetzt erstmal nicht statt. Wir konzentrieren uns jetzt erstmal nur auf die Strategien im Deutschunterricht.“ (Weiterführende Schule 2, PK 2, 3. PSJ)

Die Projektkoordinatorinnen hielten nach zwei Projektschuljahren fest, dass die Durchführung im Fachunterricht „nicht funktioniert" habe:

> I: Würden Sie da was zu den Hintergründen sagen? Warum Sie sich so entschieden haben?
> L: Weil das / das hat nicht funktioniert. Also, das war am Anfang, dass die Kollegen natürlich da auch überfordert waren, weil sie nicht wussten, wie sie es anwenden sollen, und auch in den Fachstunden, wie das zu integrieren ist. Und dann wurde das nur halb gemacht, und das war ja auch schon vorher schwierig, dass wir die Strategien immer nacheinander gemacht haben. Wir haben ja schon im Deutschunterricht gemerkt, dass das nicht hinhaut, dass das nicht geht. Und dann war das für die anderen Fächer noch schwieriger. Also, hat einfach nicht funktioniert, das war der Grund.[622]

Da die Schulleitung die Hinzuziehung von Lesestrategien zur Erschließung von Texten im Fachunterricht weiterhin für wichtig erachtete, verfolgte sie die Realisierung zwar nicht mehr im Rahmen des Projekts *LeseSchule*, erörterte jedoch Maßnahmen zur Etablierung wie spezifische Fortbildungen, eine curriculare Verankerung oder die Einräumung spezieller Zeitfenster. Als erforderliche Maßnahme wird daher die Intensivierung des Wissenstransfers an Fachlehrkräfte genannt, unter anderem auf Fortbildungen und Fachkonferenzen. Diese bräuchten eine pragmatische Anleitung zur arbeitsökonomischen Anwendung der Lesestrategien in ihrem Unterricht.[623] Zudem müssten die Arbeit mit Lesestrategien in Fachcurricula verankert[624] und Zeitfenster für die Umsetzung im Fachunterricht zur Verfügung gestellt werden.[625] Da zu der Zeit die Forschungsergebnisse zum ‚Textverstehen im Fach' noch nicht vorlagen und vermittelt werden konnten, wurde die Übertragung von Lesestrategien in den „Alltag" des Fachunterrichts weiterhin intendiert und blieb somit eine „große Herausforderung."[626]

Zusammenfassend kann gesagt werden: In den ersten beiden Projektschuljahren verfolgte die Schule die Ziele der Leseförderung ihrem Verständnis gemäß sehr systematisch, auch wenn dies bedeutete, dass sie die Prämissen des neuen Förderprogramms zunächst ihrer schulspezifischen Ausgestaltung von Lese- und Schreibförderung unterordnete. Da von der Schulleitung und den Projektkoordinatorinnen die Umsetzung des Lesetrainings beständig reflektiert wurde, wurde im Verlauf der beiden ersten Projektschuljahre deutlich, dass sich ihr Vorhaben nicht umsetzen ließ. Insgesamt folgten bis zu diesem Zeitpunkt die zentralen Bemühungen um eine systemische Verankerung von innovativen Programmen nicht dem Primat der Fachlichkeit, sodass die Programmtreue nicht gewährleistet

622 Weiterführende Schule 2, PK 2, 3. PSJ.
623 Vgl. Weiterführende Schule 2, LK- 1, 2. PSJ.
624 Vgl. Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ.
625 Vgl. Weiterführende Schule 2, DL+ 1, 2. PSJ.
626 Weiterführende Schule 2, SL, 4. PSJ.

werden konnte. Als Konsequenz wurde das Lesetraining ab dem 3. Projektschuljahr gemäß den Vorgaben etabliert. Das ursprüngliche Ziel der Umsetzung von Lesestrategien auch im Fachunterricht wurde nicht aufgegeben, sondern hierfür wurden neue Maßnahmen in einem anderen Kontext vorgesehen.

Neben dem Lesestrategietraining wurde der Baustein ‚Fluency' im 1. Projektschuljahr an der Weiterführenden Schule 2 schwerpunktmäßig in der von den Projektkoordinatorinnen geleiteten schulinternen Leseschul-Fördergruppe anhand von ‚paired reading'-Verfahren funktional umgesetzt.[627] Zielgruppe waren hierbei besonders leseschwache Schüler:innen. Die Projektkoordinatorinnen betonten jedoch durchgängig die Notwendigkeit der verstärkten Umsetzung des Fluency-Trainings im Regelunterricht, da auch dort viele Schüler:innen einer Förderung der Leseflüssigkeit bedurften.[628]

*3. Projektschuljahr*

Im 3. Projektschuljahr fand die Modifizierung der Etablierung des Lesetrainings im Blockformat statt, was auch von den Deutschlehrkräften als sinnvoll erachtet wurde, „weil die Strategien ja aufeinander auf[bauen]"[629] und im Blockmodell als zusammengehöriges Konzept strukturiert vermittelt werden konnten. Das Training lief ab Jahrgang 5 im Block jeweils sieben bis acht Wochen und wurde um Übungseinheiten in den *EiveL*-Stunden ergänzt.[630] Die Projektkoordinatorinnen überlegten im Kontext eines Netzwerktreffens, ähnlich wie eine andere Schule im Verbund, zusätzlich Konzepte der äußeren Differenzierung als Ergänzung zur inneren Differenzierung zu nutzen, hielten das aber gleichzeitig für „problematisch in einer Schule des gemeinsamen Lernens", wie es die Weiterführende Schule 2 abbildet.[631]

Rückblickend hielten im 4. Projektschuljahr auch die Deutschlehrkräfte fest, dass sich das Blockmodell in der Umsetzung der Lesestrategien bewährt habe und sie alle Strategien vermitteln konnten, auch wenn das Lesetraining im Block über einen Zeitraum von zwei Monaten bzw. ca. zwanzig Unterrichtsstunden wesentlich länger gedauert habe als eine normale Unterrichtsreihe.[632]

---

627 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (Gespräch VK/PK [und SL] mit anschließender Hospitation [*EiveL*]), 2. PSJ. Dabei wird mit Fördermappen gearbeitet, die auch Material aus *Lese-Lern-Maschine* und *Lesen. Das Training* umfassen.

628 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ.

629 Weiterführende Schule 2, DL+ 2, 4. PSJ.

630 Noch im 5. Projektschuljahr wurde in einer Unterrichtsdokumentation auf diese Ergänzung Bezug genommen: „Parallel zu den Unterrichtsstunden arbeiteten die SuS in den *EiveL*-Stunden im Bereich der Verbesserung der Leseflüssigkeit bzw. der Anwendung der Lesestrategien individuell. Die Materialien finden Sie in dem beigefügten Hefter!" (Weiterführende Schule 2, Unterrichtsdokumentationsbogen, 5. PSJ)

631 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (NWT 8), 4. PSJ.

632 Vgl. Weiterführende Schule 2, DL+ 2, 4. PSJ.

*4. Projektschuljahr*

Im 4. Projektschuljahr wurden in den Klassen 5 a-c wie im Jahr zuvor die Lesestrategien in einem gesonderten Block unterrichtet. Neu ist, dass keine Fluency-Übungen mehr in den Unterricht aufgenommen, sondern diese im Rahmen der *EiveL*-Stunden durchgeführt wurden. Neu ist auch die alleinige, parallele Durchführung des Unterrichts durch Deutschlehrkräfte ohne Beteiligung der Projektkoordinatorinnen, wie aus den Unterrichtsdokumentationsbögen ersichtlich ist.[633]

In den Jahrgangsstufen 7–9 wurde die Wiederholung der Lesestrategien vor allem im Fach Deutsch, aber z. T. auch bei Sachtextarbeit in anderen Fächern (vor allem Gesellschaftslehre, Religion und Kunst) umgesetzt. Jedoch erwies sich – erneut – die Ressource Zeit als ausgesprochen knapp und die zunehmende äußere Differenzierung ab Jahrgang 7 auch für die Lesezeiten als kontraproduktiv. Die parallel laufende Fluency-Fördergruppe in den *EiveL*-Stunden bestand über den gesamten begleiteten Projektzeitraum, da sie sich als besonders effektiv für Schüler:innen herausstellte, „die wirklich kaum lesen können."[634]

*5. Projektschuljahr*

Das 5. Projektschuljahr ist gekennzeichnet durch die Durchführung des Strategieprogramms in den Klassen 5a und 5b der beiden Projektkoordinatorinnen. Die fünfte Modifizierung zeichnet sich durch die Aufnahme von Konzentrationsübungen in den Unterricht aus. Der Unterricht wurde jeweils programmgemäß korrekt durchgeführt, wie auch die abschließende Hospitation zeigt.

Da zu Beginn der Projektlaufzeit bereits vonseiten der Lehrkräfte deutlich gemacht wurde, dass die Durchführung von Fluency-Übungen zum Stundenende nicht ausreiche, fand eine entsprechende Modifizierung statt: Zum Erhebungszeitraum im 4. Projektschuljahr waren die Projektkoordinatorinnen dazu übergegangen, im 1. Halbjahr im Jahrgang 5 einen Block ‚Fluency' vor das Strategietraining zu schalten. Dadurch sollte gewährleistet werden, dass alle Schüler:innen über die erforderliche Leseflüssigkeit verfügten, um vollumfänglich vom Strategietraining profitieren zu können.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Umsetzung der Bausteine des Lesetrainings im Laufe des Programmzeitraums kontinuierlich reflektiert, modifiziert und an die organisatorischen Gegebenheiten der Schule sowie die Bedarfe der Schüler:innen angepasst wurde. Die Realisierung des Lesestrategietrainings, das

633 Vgl. Weiterführende Schule 2, Unterrichtsdokumentationsbogen, 4. PSJ. Die Eintragungen in den Unterrichtsdokumentationsbögen zeugen von einer großen Expertise der DL+ bezüglich der Materialien und des Einsatzes passgenauer Methoden.

634 Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ.

sich durch die Erprobung unterschiedlicher Modelle zur Integration des Strategietrainings auszeichnete, entsprach – bis auf einzelne zeitliche Verschiebungen – in der Regel den in den Jahresplänen fixierten Vorhaben.[635]

### Kompetenzorientierte Ausrichtung der unterrichtlichen Durchführung (K2)

Strukturierter Ablauf des Lesetrainings (K2.1)

Laut Analyse der Unterrichtsdokumentationsbögen entspricht das Vorgehen grundsätzlich den Vorgaben. Die für die Durchführung des Lesestrategietrainings vorgegebenen Unterrichtsphasen wurden nach der Neuorientierung im 3. Projektschuljahr ausnahmslos korrekt durchgeführt. Nach zwei gescheiterten Versuchen, durch die Integration von Lesestrategien in das schulinterne Lernprogramm *EiveL* den Baustein ‚Lesestrategien' der *LeseSchule* umzusetzen, wurde nach Rücksprache mit dem Verbundkoordinator im 3. Projektschuljahr das Lesestrategieprogramm in den Klassen 5a und 5b erstmals in einem Blockformat durchgeführt. Nach einer einführenden Unterrichtsstunde, in der auf einer metakognitiven Ebene die Zielsetzung des Lesestrategietrainings reflektiert wurde und eine Einbettung in die bisherigen Erfahrungen der Schüler:innen erfolgte, wurden die einzelnen Lesestrategien in auf die jeweilige Strategie ausgerichtetem, adäquatem Umfang regelkonform vermittelt und eingeübt. Mit Beginn der Durchführung des Lesestrategieprogramms ab dem 3. Projektschuljahr wurden die einzelnen Lesestrategien in zeitlich adäquatem Umfang eingeführt und geübt. Aus der abschließenden Bemerkung im Unterrichtsdokumentationsbogen geht hervor, dass auch durchgehend metakognitives Lesestrategiewissen, z. B. in Form des Lesestrategiegedichts/-raps, vermittelt und eingeübt wurde.[636] Der abschließende Hospitationsbericht macht ebenfalls deutlich, dass der zentrale Aspekt der Metakognition den ihm gebührenden Raum einnahm und die Schüler:innen mit dem Lesestrategiewissen weitgehend vertraut waren. Es zeigte sich zudem, dass der Unterricht sehr strukturiert verlief, sodass jede Phase transparent erkennbar und gut ein- und angeleitet war und klare Arbeitsanweisungen erfolgten.[637] Die Durchführung des Lesestrategietrainings erfüllte somit in allen zentralen inhaltlichen und methodischen Aspekten die Anforderungen.

Auffällig ist, dass eine Modifizierung bei der Durchführung des Lesestrategietrainings dahingehend stattfand, dass die Einführung in eine neue Strategie induktiv geschah, d. h., die Schüler:innen bekamen Arbeitsblätter, anhand derer sie sich die Herausforderungen und Ziele der jeweiligen Lesestrategie bewusst machten. Erst anschließend erfolgte eine Einführung mit der Methode des

635 Vgl. Weiterführende Schule 2, Jahrespläne, 2.–5. PSJ.

636 „SuS beherrschen das Gedicht und können auch den Inhalt in eigenen Worten umformulieren." (Weiterführende Schule 2, Unterrichtsdokumentationsbogen, 5. PSJ)

637 Vgl. Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei PK 2), 5. PSJ.

‚Lauten Denkens'. Ein solches Vorgehen ist inhaltlich durchaus nachvollziehbar und stellt eine interessante Variante dar, die zeigt, dass die grundsätzlichen Maximen und Zielsetzungen des Lesetrainings verinnerlicht worden waren, sodass eigenständige und konsequent durchgeführte Modifizierungen möglich wurden.

Reflexion des Leistungszuwachses (K2.2)

Aus Eintragungen in den Unterrichtsdokumentationsbögen wird deutlich, dass die Projektkoordinatorinnen und Deutschlehrkräfte, die mit der Durchführung des Lesetrainings befasst waren, den Leistungszuwachs regelmäßig reflektierten und die konkrete unterrichtliche Umsetzung an dem Ziel der Steigerung der Textverstehenskompetenz ihrer Schüler:innen ausrichteten. Dabei wurden gleichermaßen Unterrichtsdurchführung wie auch Materialeinsatz einer kritischen Prüfung unterzogen. Auch die Anmerkungen im Unterrichtsdokumentationsbogen der Projektkoordinatorin 2 im letzten Projektjahr gestalten sich als Auseinandersetzung gleichermaßen mit den Vorzügen und Mängeln in den Arbeitsblättern und münden z. T. in Verbesserungsvorschläge zur Steigerung der Kompetenz der Schüler:innen.[638] Bereits im 1. Projektschuljahr wurde zudem eine Befragung der Schüler:innen zu ihrer Selbsteinschätzung durchgeführt.[639]

Der Einsatz diagnostischer Maßnahmen zur Feststellung des Leistungsfortschritts der Schüler:innen wurde durch Beobachtungen ergänzt, sodass die Lehrkräfte zum Projektende resümierend feststellen konnten, dass das Lesetraining einen positiven Effekt auf die Leistung der Schüler:innen hatte und das Textverstehen sich verbessert habe. Insbesondere die beachtliche Weiterentwicklung leseschwacher sowie inklusiv unterrichteter Schüler:innen wurde hervorgehoben.[640]

### Einsatz adäquater Unterrichtsmethoden (K3)

Sowohl in den Unterrichtsdokumentationsbögen, in Interviewaussagen als auch in den Hospitationsberichten wird deutlich, dass Projektkoordinatorinnen wie auch beteiligte Deutschlehrkräfte an der Schule über eine hohe methodische Expertise verfügten. Bereits im Rahmen der ersten Hospitation äußerten sich die Projektkoordinatorinnen dezidiert zur Anwendung der Methode des ‚Lauten Denkens' zur Einführung der Lesestrategien und verwiesen auf die Verwendung kooperativer Methoden zur deren Vertiefung und Übung.[641] Auch die Analyse der Unterrichtsdokumentationsbögen gibt Hinweise darauf, dass regelmäßig aus

638 Vgl. dazu die Kategorie ‚Adäquate Auswahl von Unterrichtsmaterialien'.

639 Die Ergebnisse dazu liegen leider nicht vor.

640 „Aber wir haben schon ein paar ganz gute Beispiele, wo LRS-Kinder auch ganz erhebliche Fortschritte gemacht haben." (Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ)

641 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (Gespräch VK/PK [und SL] mit anschließender Hospitation [*EiveL*]), 1. PSJ.

dem Einsatz der Arbeitsblätter methodische Erwägungen und Vorschläge hervorgingen, die ein hohes Maß an methodischer Reflexivität zeigen:

Tabelle 11: Weiterführende Schule 2, Unterrichtsdokumentationsbogen, 4. PSJ, 5a/b

| Datum/ Uhrzeit | Inhalt/Methode | Material | Beobachtungen/Auffälligkeiten/Kritik etc. |
|---|---|---|---|
| **13.06.** | **2. Lesestrategie** Textverknüpfungen entdecken | AB „Die Geburt der Mücke“ (OHP) | Ein gemeinsames Erarbeiten mithilfe des OHPs war hier sinnvoll; dieses muss immer wieder trainiert werden; man kann über eine längere Phase evtl. daraus einen generellen Unterrichtsbeginn machen. |
| **18.06.** | **2. Lesestrategie** Begriffe aus dem Kontext erschließen | AB „Aus dem Kontext erschließen“ (BiSS-Material) OHP | Bis auf Satz 7 auf dem AB war es für die SuS gut möglich, die Begriffe aus dem Zusammenhang zu erschließen; Think-Pair-Share bot sich hier an; auch dieses muss noch öfter geübt werden, um die SuS dafür zu sensibilisieren. |
| **19.06.** | **3. Lesestrategie** Einführung in die Strategie mithilfe der Suche nach Überschriften und Zuordnung von Überschriften zu Texten | AB „Text, Bild, Überschriften zuordnen“ | Für alle SuS gut zu bewältigen; das selbstständige Finden von Überschriften im 2. Teil bereitete mehr Probleme |
| **20.06.** | **3. Lesestrategie** Moviepark (Einführung in die Strategie) Das Schnabeltier (Anwendung der Strategie) | AB „Moviepark“ AB „Schnabeltier“ (BiSS-Material) | Die Themen der Arbeitsblätter weckten das Interesse der SuS.<br>Zusätzliche Bildimpulse (Freizeitpark, Schnabeltier etc.) würden den Einstieg erleichtern.<br>Hilfestellung für schwächere SuS: Angabe, wie viele Abschnitte gebildet werden müssen |
| **22.06.** | **Leistungsüberprüfung** Klassenarbeit zum Thema „Die ersten drei Lesestrategien anwenden“<br>Thema: Das Eichhörnchen | | |
| **25.06.** | **4. Lesestrategie** Wichtiges unterstreichen Tiere im Sommer und Tiere im Winter (Einführung in die Strategie) Die Knuspertorte (Vertiefung der Strategie) | AB „Tiere im Sommer und Tiere im Winter“ | Zur Einführung in die Strategie eignet sich eine Partnerarbeitsphase. Gezielte Fragestellung und Aufgabe, Tabelle auszufüllen waren gute Hilfen für SuS.<br>Für ganz schwache SuS war das AB „Wie unsere Vögel Hochzeit halten“ eine gute Möglichkeit, die Strategie kennenzulernen und einzuüben. |

| Datum/ Uhrzeit | Inhalt/Methode | Material | Beobachtungen/Auffälligkeiten/Kritik etc. |
|---|---|---|---|
| 26.06. | **4. Lesestrategie**<br>Wichtige Informationen filtern | AB „Die Knuspertorte“ | Es fiel den SuS sehr leicht, die Zutaten zu unterstreichen bzw. herauszuschreiben, da sie schnell begriffen, dass ich mich in erster Linie an den im Text vorkommenden Zahlen orientieren kann.<br>Sinnvoll wäre es, wenn man eine Rezeptbeschreibung im Anschluss nehmen würde, mit dem Auftrag, eine Materialliste zu erstellen. So bliebe man beim Thema und müsste nicht auf den Text „Marienkäfer“ als weitere Übg. ausweichen.<br>Wichtige Erkenntnis: Den SuS kann nur unter einer sehr genauen Fragestellung der Auftrag gegeben werden, die Informationen zu unterstreichen. Das, was man manches Mal beobachtet, wie z. B. „Unterstreicht bitte das Wichtigste“, muss unterbleiben. |
| 27.06. | **5. Lesestrategie**<br>Informationen sortieren und grafisch darstellen | AB „Hund und Wolf“<br>AB „Sandy und Hennes“ | Gute Hilfe, wenn die Struktur der Grafik den SuS bereits vorgelegt wird, sodass sie nur die Begriffe eintragen müssen; Beobachtung: etliche SuS schreiben ganze Sätze aus dem Text ab. Zur Vertiefung der Strategie bietet es sich an, noch einmal mit dem AB „Elefanten“ zu arbeiten und eine Tabelle zu erstellen. |

### Adäquate Auswahl von Unterrichtsmaterialien (K4)

Zu Programmbeginn im *1. Projektschuljahr* verstanden die Projektkoordinatorinnen es im Rahmen der schulischen Selbsteinschätzung in der SWOT-Analyse zunächst als Nachteil, dass kein ausdifferenzierter Materialpool vorlag. Gleichwohl gab die Projektkoordinatorin 1 beim ersten Netzwerktreffen an, dass einer ihrer Arbeitsschwerpunkte Materialerstellung und Textauswahl sei, und wies bei der ersten Hospitation darauf hin, dass sie selbst Material erstellt habe. Indes sei sie aufgrund des Zeitaufwandes dabei durchaus an ihre Grenzen gestoßen. Sie sah dennoch den Nutzen eigener Materialerstellung, auch wenn sie ihrer Ansicht nach generell Herausforderungen für Lehrkräfte berge.[642]

Im *2. Projektschuljahr* lagen den Lehrkräften zwar die Arbeitsmaterialien aus dem Lesestrategieband vor, sie bemängelten jedoch eine fehlende Differenzierung der Materialien für leseschwache Schüler:innen.[643]

642 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (Gespräch VK/PK [und SL] mit anschließender Hospitation [*EiveL*]), 2. PSJ.

643 Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ.

Zu Beginn des *3. Projektschuljahres* als dem Schuljahr, in dem erstmals eine regelgerechte Durchführung des Lesestrategieprogramms als Block im Unterricht stattfand, verwiesen die Projektkoordinatorinnen trotz des Vorliegens des Lesestrategiebandes auf einen Materialmangel, sie seien „immer auf der Suche nach Material", und appellierten an das Leseschulteam, „noch etwas mehr zur Verfügung zu stellen".[644] Daraufhin wurden allen Schulen zusätzliche Materialien zur Verfügung gestellt. Zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres fand eine halbtägige schulinterne Fortbildungsveranstaltung für die Deutschlehrkräfte der Jahrgänge 5 und 6 zu dem Thema ‚Einführung in neue Materialien' statt, die von den Projektkoordinatorinnen unter Mitwirkung des Verbundkoordinators durchgeführt wurde.[645] Im gesamten Projektschuljahr wurden ausnahmslos zunächst die von der Projektleitung zur Verfügung gestellten Materialien und – nach der Fortbildung – zusätzlich die neuen Materialien genutzt und programmgetreu eingesetzt. Die Sicherung wurde dabei durch ein selbst entwickeltes Lesestrategie-Haus gewährleistet.[646]

Im *4. Projektschuljahr* wurden, mit kleinen Variationen bei der Auswahl, weiterhin die zur Verfügung gestellten Materialien des Programms verwendet, die im Laufe des 3. Projektschuljahres sukzessive an die Bedarfe der Schülerschaft angepasst worden waren.

Im *5. Projektschuljahr* meldeten die Projektkoordinatorinnen erneut einen großen „Bedarf an unterstützenden Materialien und vielfältigen motivierenden Übungen"[647]. An der Auswahl der Arbeitsblätter hatte sich bis dahin laut der Unterrichtsdokumentation nichts geändert, die Arbeitsblätter wurden lediglich um Fluency-/Aufmerksamkeitsübungen („Gelbes Begleitheft, Lesen. Das Training"[648]) ergänzt. Die Anmerkungen in der Unterrichtsdokumentation gestalteten sich weiterhin, vor allem bei der Projektkoordinatorin 1, sehr differenziert und zielführend, indem gleichermaßen Vorzüge und Mängel in den Arbeitsblättern benannt und auf dieser Grundlage auch Verbesserungsvorschläge eingebracht wurden. Defizite der Materialien wurden mit Blick auf die Schülerschaft reflektiert[649] und Lösungsmög-

644 Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (NWT 5), 3. PSJ.

645 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll, 3. PSJ.

646 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll, 3. PSJ. Die Grafik selbst liegt nicht vor.

647 Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (E-Mail: Rücksendung „Bericht aus der Schule"), 5. PSJ.

648 Weiterführende Schule 2, Unterrichtsdokumentationsbogen, 5. PSJ.

649 „Dieses Arbeitsblatt war für die Schülerinnen und Schüler schon eine große Herausforderung trotz der angebotenen Lösungsvarianten. Hier fehlt vielen Schülerinnen und Schülern aufgrund eines Migrationshintergrunds, mangelhafter grammatikalischer Kenntnisse, fehlendes Bewusstsein für die semantische Bedeutung von Konnektoren die Grundlagen. An dieser Stelle war dieses AB nicht geeignet." (Weiterführende Schule 2, Unterrichtsdokumentationsbogen, 5. PSJ)

lichkeiten vorgeschlagen.[650] Durchaus begründete Kritik an den Materialien stand positiven Einschätzungen gegenüber, in denen auch die problemlose Möglichkeit zur Binnendifferenzierung hervorgehoben wurde.[651]

Da insbesondere die Projektkoordinatorin 1 über große Erfahrung und Expertise bei der Erstellung von Materialien verfügte, brachte auch sie konkrete Ausgestaltungen zur Binnendifferenzierung sowie zur Verschlankung aufgrund der oftmals eingeschränkten Konzentrationsfähigkeit der Schüler:innen ein und hob die Notwendigkeit einer ausgewiesenen Reihenfolge hervor.[652] Sie regte zudem eine Ausdehnung der Materialarbeit an, in die weitere Kolleg:innen einzubeziehen wären:

> Idealerweise müsste es, ich schätze fünf, vier bis fünf Kolleginnen geben, die immer wieder die Materialien, auch / natürlich es sind so formale Dinge, die Materialien ordnen, die Materialien sichten, ein Feedback von den anderen, die diese Strategieeinführung gemacht haben, auswerten, sie dann wieder anpassen, um eine gewisse, ja Differenzierung dann auch endlich mal zu haben, dass es wirklich so ein, eine Möglichkeit ist, es, dass es ohne Probleme läuft. Und auch dann immer wieder nach / also, eigentlich auch schulinterne Fortbildung, wenigstens Dienstbesprechungen hinsichtlich der Lesestrategien zu machen […] und dann eben auch die Weiterentwicklung im Blick zu haben, nicht nur Einführung, sondern dann auch zu gucken, ja das nächste Fach.[653]

Auch wenn an dieser Schule die ordnungsgemäße Reihung der Materialien nach ihrem Schwierigkeitsgrad nicht immer stringent ist, wird doch insgesamt deutlich und durch Hospitationen bestätigt, dass die Materialien in ein profundes, fest installiertes Differenzierungs- und Unterstützungssystem eingebunden

650 „Hier sollte man auch eindeutigere Hinweise geben und von AB zu AB die Schwierigkeit steigern. Gut war, dass der Text sehr überschaubar ist und die Schülerinnen und Schüler ihn insofern schnell erfassen konnten."; „Der Text ‚Schnecken' bereitete den Schülerinnen und Schülern größere Probleme an folgenden Stellen […], das zeigt, dass Schülerinnen und Schüler auf der Inhaltsebene sehr genau schauen, allerdings hinterfragen sie Sachverhalte, die sie sich nicht vorstellen können; bzw. sie erkennen metaphorisch genutzte Ausdrücke nicht; folglich sollte man hier wirklich ganz eindeutige Fehler ‚verstecken'; als sinnvoll erwies es sich, wenn man gerade zu Beginn einen Text nimmt, den man durch eine Nummerierung strukturiert. Vgl. AB für den Bereich ‚Eigenverantwortliches Lernen' mit dem Titel ‚LS 2: Genau lesen – Ein Wort ist falsch'". (Weiterführende Schule 2, Unterrichtsdokumentationsbogen, 5. PSJ)

651 Vgl. Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen (Hospitation 2 bei DL+ 2), 3. PSJ. Die DL+ 2 verwies zudem darauf, dass auch die halbtägige Fortbildungsveranstaltung zum Material durch Projektkoordinatorinnen und Verbundkoordinator 1 sehr zielführend gewesen sei.

652 Vgl. Weiterführende Schule 2, Hospitationsgespräch 3 mit PK 1 und PK 2 im Anschluss an Hospitation bei PK 2, 5. PSJ. Vgl. das protokollierte Gespräch von VK1 mit PK1 und PK2 (Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen [Hospitation 3 bei PK 2], 5. PSJ).

653 Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ.

waren, mit dem im Rahmen einer grundsätzlich konzentrierten Arbeitsatmosphäre auch leistungsschwächere Schüler:innen gefördert wurden.[654] Aufgrund der durchgehend professionellen Moderation und schülerzugewandten Haltung gelang es den Lehrkräften im Unterricht, die Arbeitsblätter so einzusetzen, dass die Schüler:innen zu einem zielorientierten Vorgehen angeleitet wurden, sodass sie positive Ergebnisse in der Erarbeitung der Arbeitsblätter erzielen und auf einer metakognitiven Ebene ihr eigenes Vorgehen und die Lesestrategien in ihrer Funktion reflektieren konnten.

## 2.2 Dimension Kontext

### Adäquater Umgang mit schulischen Rahmenbedingungen (K5)

Bei der Weiterführenden Schule 2 handelt es sich um eine inklusive Ganztagsschule im Aufbau im mittelstädtischen Raum, die ursprünglich aus der Realschule hervorgegangen war und perspektivisch Real- und Hauptschulen im Umkreis ersetzen sollte. Gegründet ein Jahr vor Programmbeginn, startete sie mit 104 Schüler:innen und verzeichnete steigende Schülerzahlen im Projektverlauf. Sie war räumlich und personell auf eine Vierzügigkeit mit 100–120 Schüler:innen pro Jahrgang ausgelegt.

Zum Zeitpunkt t0 zählte die Schule elf Lehrkräfte, von denen vier als Deutschlehrkräfte tätig waren.

Obwohl die räumliche Situation zu t0 als angespannt dargestellt wurde, war die Existenz einer Schülerbücherei mit Leseraum ausgewiesen, die nach Angaben der Befragten im 3. Projektschuljahr über eine gute Auswahl an Büchern verfügte.[655] Hinzu kamen besonders ausgestattete Leseräume.[656] Im zweiten Projektschuljahr begann ein Planungsprozess zur Erweiterung der Schule.

Die Herausforderungen mit Blick auf Personalaufbau und Heterogenität der Schülerschaft wurden nicht als problematisch hervorgehoben,[657] vielmehr wurde gezielt mit Fortbildungsstrukturen und Förderstrukturen wie *EiveL* auf die Herausforderungen reagiert.

### Systemstabilität (K6)

Durch den Status als Schule im Aufbau befand sich die Weiterführende Schule 2 grundsätzlich in einem Entwicklungsprozess. In der SWOT-Analyse wurde von

654 Vgl. exemplarisch Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei PK 2), 5. PSJ.

655 Vgl. Weiterführende Schule 2, DL- 2, 3. PSJ.

656 Vgl. Weiterführende Schule 2, Schulfragebogen Ausgangslage, t0.

657 Vgl. Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen (Hospitation 1 bei PK 1), 1. PSJ.

den Projektkoordinatorinnen auf die Herausforderungen durch viele parallel laufende Prozesse und auch Projekte verwiesen. Gleichzeitig hoben sie hervor, dass die „Schule im Aufbau […] ihre enormen Chancen für die Implementation der Lesestrategien unter der Anleitung der Fachkonferenz ‚Deutsch' und mit nachdrücklicher Unterstützung durch die Schulleitung" genutzt habe.[658] Mit Blick auf die Systemstabilität wurde auch der Personalaufbau relevant, der bei der Schule aufgrund des stark wachsenden und sich verändernden Kollegiums grundsätzlich besonders ausgeprägt ist.[659]

### Vorerfahrungen (K7)

Projektarbeit (K7.1) und Implementationsprozesse (K7.2)

Die Weiterführende Schule 2 befand sich zu t0 in einem elementaren Aufbau- und Entwicklungsmodus,[660] der gleichermaßen in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung[661] als auch personell und organisatorisch strukturiert gestaltet wurde.[662] Obwohl an der neu gegründeten Schule kaum Projekterfahrungen vorliegen konnten, waren individuelle Vorerfahrungen bei den Lehrkräften vorhanden.

---

658 Weiterführende Schule 2, SWOT-Analyse, 1. PSJ.

659 Vgl. Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen (Hospitation 1 bei PK 1), 1. PSJ. Vgl. zum ‚Adäquate[n] Umgang mit Fluktuation' die gleichnamige Kategorie auf der Ebene ‚Organisation'.

660 Ausweis dessen ist das kontinuierlich von t0 an ergänzte Schulprogramm, in dem umfassend und strukturiert die Pfeiler von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung festgeschrieben waren. (Vgl. Weiterführende Schule 2, Schulprogramm, t0 und t2)

661 Vgl. bspw. zur inneren Differenzierung mit Blick auf fachspezifische und fächerübergreifende *EiveL*-Stunden Weiterführende Schule 2, Schulprogramm, t0. Zudem folgt die Schule als Individualisierungskonzept dem von „Annemarie von der Groeben entwickelte[n] Stufenmodell" als „Grundlage der Schul- und Unterrichtsentwicklung" und legt einen Entwicklungsfokus auf Diagnostik: „Grundlage für einen pädagogisch professionellen Umgang mit Heterogenität ist die pädagogische Diagnostik, die ein grundlegendes Element der Gestaltung aller Lehr- und Lernprozesse sein wird". Angegeben werden Prä- und Posttests sowie die Analyse von Lernstandserhebungen. Daran anschlussfähig ist das Prinzip des selbstverantwortlichen Lernens, das die Schule verfolgt: „[S]elbstverantwortliches, selbstbestimmtes und selbsttätiges Lernen [ist ein] kennzeichnendes Merkmal der Lernprozesse". (Weiterführende Schule 2, Schulprogramm, t0)

662 Neben der Darstellung der Prinzipien von Unterrichtsentwicklung wird auf Grundlagen der Personalentwicklung Bezug genommen. Dazu gehört auch eine Übersicht über die nominell ausgewiesene Aufgabenverteilung von Sonderschullehrer:innen und Lehrkräften, die damit explizit den Entwicklungsprozess unterstützen (sollen). Hervorzuheben ist in diesem Kontext das Prinzip ‚lernende Schule'. So zeichnet sich die Schule nach eigenen Aussagen durch eine „ebenso professionelle wie systematische Alltagsarbeit, durch innovative Weiterentwicklung und durch regelmäßige Evaluation in Zusammenarbeit mit allen am Schulleben Beteiligten und außerschulischen Institutionen" aus. (Weiterführende Schule 2, Schulprogramm, t0)

In Bezug auf die Gestaltung von Implementationsprozessen bleibt festzuhalten, dass es parallel zur *LeseSchule* keine vergleichbaren Vorhaben gab, gleichzeitig jedoch vielfältige schulinterne Fördermaßnahmen stattfanden und grundsätzliche Implementationsprozesse vorlagen. Diese Pluralität wurde von den befragten Lehrkräften aufgrund der damit einhergehenden Belastung in Teilen kritisch gesehen.[663]

Bausteine der Leseförderung (K7.3)

In Bezug auf den Bereich ‚Leseförderung' wies die Schule Vorerfahrungen aus der Zeit als Realschule auf. Dazu gehörte die Arbeit mit dem Programm *Textdetektive*[664] im Bereich ‚Lesestrategien' und der Einsatz des *Textknackers*[665] im Gesellschaftslehre-Unterricht. Zu t0 arbeiteten bereits einzelne Lehrkräfte zum Thema Lesestrategien, wohingegen im Bereich ‚Fluency' ein unklares Verständnis von Lautleseverfahren bestand.[666]

Unter Leseanimationsverfahren wurden zu t0 unter anderem die Teilnahme am *Vorlesewettbewerb* des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels, feste Lesezeiten in Jg. 5 und regelmäßige professionelle Lesungen angegeben. Als außerschulische Partner fungierten die Standortbibliothek, Buchhandlungen und der *Sommerleseclub*, während unter Medieneinsatz „Schulbücher, Jugendliteratur, […] Software (z. B. *Antolin*), Webangebote, Lesekiste" angeführt wurden.[667] Zudem gab es ausgewiesene Leseorte wie die Schulbibliothek sowie spezielle Leseräume.[668]

Von Beginn an bestand mit der Standortbibliothek eine sehr gute Kooperation im Bereich ‚Leseanimation', die nicht auf schriftlich fixierten Verträgen, sondern auf dem großen Engagement einer Bibliotheksmitarbeiterin fußte, die unter anderem die Deutschlehrkräfte zur Auswahl und Präsentation geeigneter Klassenlektüren fortbildete. Die Standortbibliothek verlieh zudem thematische Bücherkisten, veranstaltete Autorenlesungen oder jahrgangsspezifische Buchvorstellungen, lud die Schüler:innen zum Bibliotheksrundgang ein und stattete sie mit Bibliotheksausweisen aus. Im Rahmen des *Sommerleseclubs* wurden die Schüler:innen zudem selbst aktiv und entwickelten unter anderem eine App.

---

663 Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ. Vgl. in Bezug auf die Dimension ‚Unterricht' Programmbaustein Lesetraining: Lesestrategien und Fluency in Bezug auf das 1. und 2. Projektschuljahr in Kap. IV.2.1.

664 https://www.biss-sprachbildung.de/btools/wir-werden-textdetektive/ [letzter Aufruf: 11.01.2025].

665 https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=64250 [letzter Aufruf: 11.01.2025].

666 Einerseits wird es mit „in Silben lesen/sprechen" gleichgesetzt, andererseits methodisch mit „Blitzlesen-Pyramidenlesen" betitelt. (Weiterführende Schule 2, Schulprogramm, t0)

667 Weiterführende Schule 2, Schulprogramm, t0.

668 Vgl. Weiterführende Schule 2, Schulfragebogen Ausgangslage, t0.

Somit bereicherte laut der Schulleiterin die Zusammenarbeit mit der Standortbibliothek das Schulleben maßgeblich.[669]

Im Kontext des Bausteins ‚Diagnostik' verwiesen die Projektkoordinatorinnen zu t0 auf den Einsatz standardisierter (Prä- und Post-)Tests und setzten zusätzlich darauf einen Entwicklungsfokus. Zu ihrer Evaluationspraxis gehörten zudem Tools zur Ermittlung der Rechtschreibkompetenz und zum Sprachstand der Schüler:innen. Zum Einsatz kamen neben dem C-Test auch ILeA-Leseverständnisanalyse 5 und ILeA-Lesegeschwindigkeitsanalyse 5.[670]

Mit Blick auf alle Bausteine der Leseförderung zeigt sich, dass die Weiterführende Schule 2 zum Zeitpunkt t0 ein umfassendes Leseförderkonzept erarbeitet hatte, das jedoch nicht verschriftlicht vorlag. Die Angebote zur Leseförderung waren zu t0 in einem speziellen Förderunterricht, in den Pausen und in den Stunden eigenverantwortlichen Lernens verortet. Sie richteten sich grundsätzlich an Schüler:innen aller Jahrgangsstufen, insbesondere aber an leistungsschwächere Schüler:innen oder Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte. Die Funktion im Kontext des verbindlichen Schulprogramms blieb unklar.

Für die langfristige Implementation eines Leseförderkonzepts wurden als positive Voraussetzungen eine gut ausgestattete Schulbücherei, enge Kooperationen mit außerschulischen Partnern, langjährige Erfahrungen mit Leseförderung aus dem Realschulbereich sowie eine Vielzahl an Vorleseaktionen genannt. Zu t0 wurde davon ausgegangen, dass es während und nach der Implementation eines Leseförderkonzepts „keine Probleme geben" würde.[671]

## 2.3 Dimension Organisation

### Relevanz des Implementationsprogramms für die Schule (K8)

Die Auswertung unterschiedlicher Tools gibt Hinweise darauf, dass das Programm eine hohe Relevanz für die Weiterführende Schule 2 hatte. Dies hing damit zusammen, dass der schulpraktischen Erfahrung nach die Schüler:innen (vor allem im Jg. 5 und mit geringen Deutschkenntnissen) einen erhöhten Bedarf in den Bereichen ‚Lesekompetenz' und ‚Textverstehen' aufwiesen, wie in den Interviews und im Schulprogramm betont wurde:

669 Vgl. Weiterführende Schule 2, SL, 4. PSJ.
670 Vgl. Weiterführende Schule 2, Schulfragebogen Ausgangslage, t0; Deutschcurriculum, t0.
671 Weiterführende Schule 2, Schulfragebogen Ausgangslage, t0.

> Mit einiger Betroffenheit muss man im schulischen Alltag immer wieder feststellen, dass ihre begrenzte Leseleistung SchülerInnen daran hindert, die anspruchsvolle Arbeit zu leisten, die erforderlich ist, um den Schulleistungsstandards zu entsprechen.[672]

Entsprechend flaggte das Schulprogramm zu t2 die Schule mit einem Unterkapitel explizit als *Leseschule* aus, machte die schulentwicklungstechnische Schwerpunktsetzung auf das Programm sichtbar, verwies auf den sukzessiven Implementationsprozess und schrieb ihm damit besondere Bedeutung zu.[673] Verstärkend wurde im Schulprogramm – im Rekurs auf *PISA* – auf die Relevanz von Lesen im Allgemeinen wie auch eines systematischen Leseförderkonzepts im Besonderen Bezug genommen und auf die weitere Bedeutung des Programms im Sinne einer Schulentwicklungsaufgabe mit dem Implementationsziel im Deutschunterricht verwiesen:

> Lesen zu fördern ist demzufolge eine zentrale Aufgabe von Schule, die die[se Schule] […], die sich als „Leseschule" versteht, in den Fokus ihrer Schulentwicklung gesetzt hat, denn wir nehmen im schulischen Alltag wahr, dass sich immer weniger SchülerInnen außerhalb der Schule mit Lesen beschäftigen und z. T. mit desolaten Lesefertigkeiten die Grundschulen verlassen. Damit war das Lesen bzw. die Leseförderung aber nicht mehr nur Gegenstand des Deutschunterrichts. Bewusstsein für das Lesen ist in den gesamten Fachunterricht zu integrieren.[674]

Entsprechend wurde im Schulprogramm auf der personalen Ebene ein expliziter Fortbildungsbedarf aller Lehrkräfte im Bereich Lesen ausgewiesen. Sogar bei Einstellungsgesprächen wurde – laut der Projektkoordinatorin 1 – den Bewerber:innen die Bedeutung der *LeseSchule* und die Erwartung der Unterstützung des Programms verdeutlicht.[675]

Die hohe Relevanz, die der *LeseSchule* beigemessen wurde, resultierte nach eigenen Aussagen aus der Systematik des Programms. Diese ermöglichte der Schulleiterin zufolge den Lehrkräften im Kontext von Förderbedarfen, konzeptionell fundiert und systematisch Maßnahmen der Leseförderung zu

672 Weiterführende Schule 2, Schulprogramm, t2. Vgl. auch: „Weil wir feststellen, dass sehr viele Schüler doch riesige Sprachprobleme haben und auch deswegen auch Probleme haben, Texte zu verstehen. Und daran scheitert es eigentlich in fast allen Fächern, würde ich sagen." (Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ) Grund dafür sei aus Sicht der Eltern, dass die Förderung des Leseverstehens in der Grundschule „auch so ein bisschen untergegangen ist." (Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ)

673 Vgl. Weiterführende Schule 2, Schulprogramm, t2.

674 Weiterführende Schule 2, Schulprogramm, t2.

675 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ.

implementieren.[676] Die Übernahme dieses neuen Programms sollte ihr bisheriges Vorgehen ersetzen, das sie als nicht erfolgreich einschätzte.[677] Darüber hinaus zeigt ein Blick auf die Weiterentwicklung des Fachcurriculums Deutsch aus dem 3. Projektschuljahr den schulspezifischen Umgang mit Konzepten der *LeseSchule*, indem zur Verankerung der Leseanimationsverfahren die Grundstruktur der *LeseSchule* genutzt wurde. Begründet wurde die Wertschätzung des Programms laut der Schulleitung durch den Kompetenzzuwachs der Schüler:innen, die am Lesetraining teilgenommen hatten: „Es hat sich bestätigt, dass eben die Einführung von Lesestrategien für die Schüler sehr, sehr wichtig ist und ihre Lesefähigkeit unterstützt und stärkt."[678]

Das Programm hatte auch eine Relevanz bezüglich der Außendarstellung der Schule, indem in der Pressearbeit, auf der Schulhomepage und auch im Rahmen der schulischen Öffentlichkeitsarbeit bei Elternabenden oder beim Tag der offenen Tür als Werbung auf die *LeseSchule* verwiesen wurde.[679] Auch im Zuge der Nominierung der Schule für den *Deutschen Lesepreis* im 5. Projektschuljahr (Kategorie *Leseförderung an der Schule*) wurde die Relevanz der *LeseSchule* sichtbar. Im Schulbild nach innen zeigte sich ihre Bedeutung durch Lesestrategieplakate in den Klassenräumen, die grafische Darstellung der *LeseSchule* im Schulgebäude, der Plakette als *BiSS*-Schule im Schaukasten und einen Zeitungsbericht über die Verleihung der Plakette an der Pinnwand.

#### Systemische Rolle der Schulleitung: Bereitstellung von Ressourcen (K9)

Die Schulleitung spielte bei der ‚Bereitstellung zeitlicher, räumlicher, personeller und materieller Ressourcen' (K9) eine zentrale Rolle. Sie sorgte für gute räumliche und zeitliche Implementationsbedingungen, indem sie einen bereits etablierten Raum für Leseförderung zur Realisierung von Fluency-Übungen zusätzlich zur Verfügung stellte. Ebenso ermöglichte sie Unterrichtsstunden während der regulären Schulzeit zur Durchführung des Lesetrainings in den einzelnen Klassen

676 „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 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." (Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ)

677 „Ja, es muss uns natürlich gelingen, dass wir auf lange Frist wirklich die Schüler befähigen, auch kompliziertere Texte zu verstehen, daran werden wir AUCH gemessen. Ich denke, dass wir bislang natürlich auch vielen Fachkollegen gesagt haben: ‚So wie ihr bislang gearbeitet habt, verstehen die Kinder Texte NICHT!'" (Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ)

678 Weiterführende Schule 2, SL, 4. PSJ.

679 Vgl. Weiterführende Schule 2, SL, 4. PSJ.

und organisierte eine Leseschul-Fördergruppe, Leseanimationsmaßnahmen sowie am Nachmittag eine leseschulspezifische Kooperation mit der Standortbibliothek.[680] Des Weiteren bot sie laut der Projektkoordinatorin 1 „jegliche Form von Materialien [an], die wir gerne auf Grund der Aufarbeitung von Arbeitsblättern und so weiter benötigen“[681], und arbeitete aktiv an der Umsetzung mit, indem sie die Projektkoordinatorin auch bei der Gestaltung oder Modifizierung von Materialien unterstützte. Zudem versuchte die Schulleiterin, im Unterricht eine Doppelbesetzung bei der Einführung in die Lesestrategien in den Leseschulstunden zu ermöglichen,[682] obwohl, wie die Projektkoordinatorinnen schon zu t0 angaben, die personellen Ressourcen begrenzt waren. Trotz akuter Unterbesetzungen wurden die Projektkoordinatorinnen im laufenden Schulbetrieb für die Teilnahme an Fortbildungen fast durchgehend freigestellt, und es wurden ihnen zeitliche Ressourcen für interne Fortbildungen zugestanden.

### Systemische Rolle der Schulleitung: Kriterienorientierte Auswahl der Projektkoordinatorinnen (K10)

Die Projektkoordinatorinnen wurden von der Schulleitung bewusst ausgewählt, weil sie beide sehr gut einschätzen und sich darauf verlassen konnte, dass sie auch bei der zu erwartenden Arbeitsbelastung die Anliegen des Projekts durchgehend vertreten würden. Hinzu kam als Argument die bewährte Zusammenarbeit beider Projektkoordinatorinnen:

> Wir hatten ja am Anfang, als das ganze Projekt ins Leben gerufen wurde, ein sehr kleines und begrenztes Kollegium. Und da hatte ich natürlich den Vorteil, dass ich aus der Realschule kam und damit auch das Realschulkollegium kannte. Und Frau Manstein war Referendarin bei uns und hat da auch schon immer schon sehr gut mit Frau Müller zusammengearbeitet. Und bei Frau Müller wusste ich, dass sie sich für diese Förderung sehr interessiert, sie ist ja auch […] für die Bezirksregierung tätig. Sodass ich da einen sehr leichten Stand hatte, zwei zu gewinnen, die dann auch bei der Stange bleiben. Denn oft ist ja auch die Gefahr groß, dass Kollegen erst sagen: „Ja, ich will

680 „Sie steht da voll hinter, sie hat auch so Dinge etabliert, wie gemütliches Vorlesen in der Adventszeit. Es wird jeden Morgen fünf bis zehn Minuten, wird eine kleine Geschichte vorgelesen. Und das hat natürlich auch was mit Ästhetik zu tun, aber trotzdem ist das genießende Lesen / so wird das Lesen interessant für Schüler und Schülerinnen.“ (Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ) „Dann, dass so in die Nachmittagsschiene dieses Projekt mit der öffentlichen Bücherei eingebunden wird, dass da dann aber auch noch eine Lehrperson zur Verfügung gestellt wird, also es ist auf breiter Front wirklich //xxx// I: //xxx// Okay, gut //xxx// L: //xxx// Sehr viel da.“ (Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ)

681 Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ.

682 L: Dann personelle Ressourcen, unterrichts-/ es wird nach Möglichkeit dann auch versucht, eine Doppelbesetzung in irgendeiner Weise möglich zu machen, wenn die Einführung der Lesestrategien durchgeführt wird.“ (Weiterführende Schule 2; PK 1, 4. PSJ)

das!", aber wenn es dann in Arbeit ausartet, dann sich dann doch zurückziehen. Und da wusste ich, die zwei und insbesondere natürlich klar Frau Müller federführend, dass die dann auch bei der Stange bleiben und das auch ganz intensiv dann unterstützen werden.[683]

Zudem war das Kriterium ‚Erfahrungen in der Schulleitung und Gremienarbeit' ausschlaggebend, welche die Projektkoordinatorin 1 besonders breit aufwies.[684] Ein weiteres Kriterium war die fachlich begründete Motivation, die beide Projektkoordinatorinnen seit langem zeigten.[685] Dieses Auswahlkriterium zielte auf Planungssicherheit im weiteren Prozess ab, um hierdurch die verantwortliche Mitarbeit der Projektkoordinatorinnen bei der Durchführung und Implementierung mindestens über den gesamten Projektzeitraum zu gewährleisten.[686]

### Systemische Rolle der Projektkoordination: Klare Zuständigkeiten und Aufgabenteilung (K11)

Mit Blick auf die Organisation der Teamstruktur bei den Projektkoordinatorinnen wurde von den Akteurinnen ihre intensive Zusammenarbeit in Form gemeinsamer Planung der Leseschulstunden oder ihrer Besprechungen zu Leistungsüberprüfungen und deren Auswertung hervorgehoben. Die Projektkoordinatorin 1 mit Erfahrungen in der Schulentwicklung übernahm dabei die leitende Funktion in der Zusammenarbeit und traf auch die notwendigen Absprachen mit der Schulleiterin in Bezug auf die Implementierung der *LeseSchule*.

683 Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ.

684 „[…] war in der Schulleitung tätig, in der Realschule und aus dieser Perspektive war ich dann da sowieso mit drin." (Weiterführende Schule 2, PK 1, 1. PSJ) Vgl. auch nachfolgend Systemische Rolle der Projektkoordination / Einbindung in Gremien (K12).

685 „I: Okay, gut. Wenn Sie sich zurückerinnern, Sie sind jetzt Projektkoordinatorin, wie sind Sie ausgewählt worden? L: Ja also, es ist so, dass ich ja schon eigentlich mit Frau Dr. Hilde und Frau Müller länger in Kontakt bin, weil ich ja vorher mit den beiden an der Realschule war und auch schon da Frau Müller immer nach einer Methode oder auch Frau Dr. Hilde gesucht haben, wie man ja den Kindern das näher bringen könnte, den Inhalt eines Textes besser zu erfassen. Und ja, und dann haben wir immer schon sehr viel in die Richtung unternommen, sowas wie ‚Fluency' haben wir immer schon gemacht und auch die Strategien, die haben jetzt mit der Sache erst mal nichts zu tun, aber wie man das verbessern kann. Und dann ist Frau Dr. Hilde, glaube ich, darauf gestoßen, und dann hatte sie mich auch gefragt, weil ich da auch immer sehr interessiert war, und dann habe ich natürlich „Ja" gesagt, weil wir vorher schon immer was gesucht haben, wo wir das Problem mit lösen können (lacht)." (Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ) Auf Anfrage der Schulleitung hätten sie „natürlich ‚Ja' gesagt, weil sie vorher schon immer was gesucht haben, wo sie das Problem mit lösen können." (Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ)

686 Deshalb war die Schulleitung auch davon ausgegangen, mit den Projektkoordinatorinnen „zwei zu gewinnen, die dann auch bei der Stange bleiben." (Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ)

Da die Projektkoordinatorin 2 zu Projektbeginn erst seit zwei Jahren als Lehrerin tätig war, war die Übertragung der Aufgabe einer Projektkoordinatorin für sie mit einer Entwicklungsperspektive verbunden.[687]

Die Arbeitsschwerpunkte, welche die Projektkoordinatorinnen zu t1 hinsichtlich der Veranstaltung von Elternabenden und Fortbildungen sowie bei der Materialerstellung festgelegt hatten, entwickelten sich im Projektverlauf vor dem Hintergrund der jeweiligen professionellen Weiterentwicklung produktiv und dynamisch. Durchgehend konstant blieb eine getrennte Zuständigkeit für die jeweiligen Jahrgangsstufen:

> I: Die Zusammenarbeit mit Ihrer Kollegin Frau Müller als anderer Projektkoordinatorin, wie gestaltet sich die? Haben Sie vielleicht, haben Sie Arbeitsschwerpunkte? Arbeiten Sie mehr zusammen? Wie sieht das aus?
> L: Also im Prinzip ist es so, dass wir eigentlich ziemlich viel zusammen vorbereiten, aber auch, was andere Jahrgangsstufen anbetrifft, nicht? Dass sie eigentlich / dass ich zum Beispiel im letzten Schuljahr so ein bisschen die Fünfer im Blick hatte, und sie hat sich dafür so mehr um andere Klassen gekümmert. Also dass jeder so ein bisschen für eine Jahrgangsstufe zuständig ist und den Kollegen dann sagt: „Aha, das nächste Thema wären dann jetzt die Lesestrategien." Und dann den Kollegen sozusagen so ein bisschen Tipps gibt, wie man da rangeht.[688]

#### Systemische Rolle der Projektkoordination: Einbindung in Gremien (K12)

Die Projektkoordinatorin 1 war zu t1 Didaktische Leiterin, Vorsitzende der Fachkonferenz Deutsch, Berufswahlkoordinatorin, Teil des Fortbildungsteams und auch zuständig für die Öffentlichkeitsarbeit. Zudem verfügte sie über Vorerfahrungen mit Gremienarbeit im Rahmen ihrer früheren Mitarbeit in der Schulleitung.

#### Netzwerkarbeit (K13)

Vernetzung innerhalb der Projektstrukturen (K13.1)

Die Vernetzung mit anderen Schulen war an der Weiterführenden Schule 2 hauptsächlich von der Netzwerkarbeit im *BiSS*-Verbund geprägt. Dabei wünschten sich die Befragten zu t1 einen verstärkten Austausch über die Gestaltung des schulinternen Wissenstransfers sowie über die unterrichtspraktische Umsetzung

687 „Arbeitsschwerpunkte? Ist sicherlich meiner, Elternabende machen oder jetzt diese Fortbildung für meine Kolleginnen und Kollegen. Schwerpunkt von Frau Manstein ist so dann das Entwickeln manchmal von Arbeitsblättern, ne, und hier eben die Arbeit, jetzt erst einmal hier reinzuwachsen." (Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ)

688 Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ.

und Etablierung des Lesetrainings.[689] Diesem Wunsch kam das Leseschulteam mit dem Netzwerktreffen 6 nach. Für notwendig erachtet wurden zudem Absprachen mit den Grundschulen in der Region über den Materialeinsatz beim Lesetraining, um Doppelungen beim Schulwechsel zu vermeiden.[690] Außerdem wurde als Ziel der Fortbestand der Vernetzung mit den anderen Schulen – mit Unterstützung des Leseschulteams – über das Ende der begleiteten Phase hinaus formuliert.[691]

Aufbau eigener Vernetzungen (K13.2)

Zu t1 bestand seitens der Schulleitung vor allem der Wunsch, die Kooperation mit dem Leseschulteam zu intensivieren. Neben den regulären Netzwerktreffen bildeten sich kaum eigenständig initiierte und systematisch verfolgte Vernetzungen mit den anderen am Projekt beteiligten Schulen, obwohl die Projektkoordinatorinnen schulübergreifende Vernetzungen grundsätzlich als wichtig erachteten. Es existierten ihrer Ansicht nach jedoch große Unterschiede in der

689 „I: Wie sollte das denn Ihrer Meinung nach sein, also, wenn es so eine Vernetzung gibt, wie sollte die Ihrer Meinung nach aussehen? L: Ich fände es wünschenswert, wenn es dann irgendwie so einen Praxisaustausch gibt. Wie haben wir das gemacht? Wie hat das bei uns geklappt? Wie etablieren wir das in anderen Fächern als im Deutschunterricht? Weil man dann ja nur, auch wir als Schule, nur davon lernen können und ja, vielleicht so etwas dann besser klappt, als es jetzt bei uns klappt." (Weiterführende Schule 2, DL+ 1, 2. PSJ) „I: Wie sollte die Zusammenarbeit mit den anderen Schulen Ihrer Ansicht nach weiterentwickelt werden? L: Das ist eine gute Frage (lacht). Ja vielleicht //xxx// I: //xxx// Was würde Ihnen helfen? Was würden Sie sich wünschen? L: Vielleicht noch ein paar Tipps, wie wir mit den typischen Problemen, die wir haben, umgehen, dass alle Kollegen auch / wenn auch immer wieder neue Kollegen und die, die das machen, mit einer internen Fortbildung / und wie sie auch diese Wissensvermittlung sicherstellen, dass das bei den Kollegen ankommt. Also diese Knackpunkte, würde ich mir wünschen, dass wir da mal drüber sprechen: Wer hat eine Idee? Wie könnte man das lösen? Ich glaube aber, die anderen Schulen machen das ja noch gar nicht fächerübergreifend, ja dann letztendlich bis zu dem Punkt dann halt, wie man das auch in die andere, in die anderen Fächer integrieren könnte. Ja diese typischen Stolpersteine halt, da fehlen einem manchmal so die Ideen, was man dann machen könnte, glaube ich. I: Okay. L: Auch zu einfallslos, das kann natürlich auch sein (lacht)." (Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ)

690 „I: Haben Sie eine Idee, wie die Zusammenarbeit mit anderen Schulen noch weiterentwickelt werden sollte? L: Ja, man könnte vielleicht überlegen, weil das haben wir ja gerade beim Material vielleicht auch so ein bisschen festgestellt, wir machen ja das Thema ‚Tiere', dass man das nicht so doppelt, nicht? Weil einige Schüler hatten so, ich hatte das Gefühl, die kennen bestimmte Sachen schon. Dass man mal guckt, was setzt die Grundschule vielleicht explizit ein, und wir nehmen dann so ein bisschen andere Materialien, weil ich glaube, einige Schüler, die hatten jetzt schon, einige Texte kannten sie schon oder zumindest so einen Fluency-Text, den ich aufgelegt habe, so: ‚Ja, ja, den kenne ich schon.' Ist dann vielleicht ein bisschen die Spannung raus, kann nicht schaden, aber man müsste sich vielleicht tatsächlich noch ein bisschen besser absprechen." (Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ)

691 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 1, 3. PSJ.

Arbeitsweise verschiedener Schulformen und die geografische Lage erschwerte den Aufbau von Vernetzungsbeziehungen zusätzlich.[692] Mit der am Ort gelegenen Grundschule 1 bestand zu t1 jedoch ein Kontakt über den Stand der Vermittlung der Lesestrategien und eine schulübergreifende Leseanimationsmaßnahme der Schüler:innen.[693]

### Schriftliche Fixierung des Implementationsprogramms (K14)

Schulprogramm (K14.1)

Zu t2 wurde die *LeseSchule* als Programm im Schulprogramm festgeschrieben. Die Planung der Implementierung lag im Programmverlauf in den Händen der Schulleiterin und der Projektkoordinatorin 1. Die Schulleiterin sah im 4. Projektschuljahr mit Blick auf mögliche weitere Schritte im Implementationsprozess auch noch Entwicklungspotenzial, dem sie kontinuierlich nachzugehen beabsichtigte: „Wir müssen allerdings als Schule im Aufbau immer wieder noch daran arbeiten, dass es verankert wird."[694]

Konkret machte das Schulprogramm dann zu t2 das Selbstverständnis der Schule im Rahmen eines „Lesekonzept[s]" sichtbar. Darin wurde nicht nur ausführlich die „Bedeutung des Lesens im Allgemein [sic!]" in Bezug auf *PISA* hergeleitet, sondern explizit die Schule als *Leseschule* dargestellt:[695]

> In diesem Sinn ist ein Hauptziel des Unterrichtens, die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu aktiven, engagierten und eigenverantwortlichen Leserinnen und Lesern zu fördern. Die Schüler/innen (auch die vielen mit Migrationshintergrund) sollen im Laufe der Zeit einen kontinuierlichen Prozess durchlaufen, in dem sie lernen, Lesestrategien anzuwenden und zu verinnerlichen, um letztlich unterschiedliche und zunehmend komplexere Texte sinnerfassend zu lesen. Für die Unterrichtenden ist es deshalb wichtig, den Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, diese Strategien für die beharrliche Auseinandersetzung mit schwierigen Texten immer wieder anzuwenden und einzufordern. Die Schülerinnen und Schüler müssen dazu ermutigt und

692 Vgl. Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ.

693 „I: Wie sieht denn die Zusammenarbeit und Vernetzung mit anderen Schulen aus? L: Ja, also ich weiß, dass Frau Müller auf jeden Fall den Kontakt zur Grundschule 1 ganz stark hält. Und das haben wir ja auch durch die Schüler hinterher mitbekommen, dass in der Grundschule 1 ja schon ganz viel gemacht wird, also die kommen hier hin mit ihrem ‚PAUL' und können die Strategien schon auswendig. I: ‚PAUL' ist das Arbeitsheft, mit dem die arbeiten. L: Genau. Und im Prinzip es so, ja Frau Müller hält da immer Rücksprache." (Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ) „Was eine deutliche Bereicherung gebracht hat, eine tolle Aktion, dass Schüler von uns nämlich dann auch mit Grundschülern gearbeitet haben." (Weiterführende Schule 2, SL, 4. PSJ)

694 Weiterführende Schule 2, SL, 4. PSJ.

695 Weiterführende Schule 2, Schulprogramm: Lesekonzept, t2.

unterstützt werden, die Grenzen ihrer Lesefähigkeit zu erweitern und die Sinnhaftigkeit von Lesen zu verinnerlichen.

Lesen zu fördern ist demzufolge eine zentrale Aufgabe von Schule, die die [Weiterführende Schule 2], die sich als ‚Leseschule' versteht, in den Fokus ihrer Schulentwicklung gesetzt hat, denn wir nehmen im schulischen Alltag wahr, dass sich immer weniger Schüler/innen außerhalb der Schule mit Lesen beschäftigen und z. T. mit desolaten Lesefertigkeiten die Grundschulen verlassen. [696]

Damit bedachte diese Schule die Entwicklung eines Selbstkonzepts ihrer Schüler:innen als Leser:innen mit – auch in Bezug auf Inklusion und Migration.

Fachcurriculum Deutsch (K14.2)

Die Bausteine der *LeseSchule*, ‚Diagnostik', ‚Lesestrategien', ‚Fluency' und ‚Leseanimation', wurden sukzessive in die Fachcurricula ‚Deutsch' aus dem 1. und 5. Projektschuljahr sowie in das Leseanimationskonzept aus dem 2./3. Projektschuljahr aufgenommen, weiterentwickelt und schriftlich verankert. Die Erweiterung und Modifikation des Curriculums war besonders für die Jahrgangsstufe 5 und 6 maßgeblich. Im Fachcurriculum Deutsch zu t2 wurden Lesestrategien und nun auch Fluency-Verfahren unter Methoden geführt, die Verbesserung der Lesefähigkeit und das Vertrauen in die eigene Lesekompetenz als Basiskompetenzen genannt, ergänzende Leseanimationsverfahren aufgezählt und der Besuch der öffentlichen Bücherei festgeschrieben. Zudem wurden ein neuer Schwerpunkt mit dem Titel *Einführung in die Lesestrategien nach dem Konzept der Leseschule* mit anschließender Klassenarbeit etabliert, bislang unscharfe Termini wie ‚Lesemethode' durch präziser benannte Verfahren ersetzt, Konzeptbegriffe wie ‚Lesesozialisation, -animation und -motivation' verwendet und explizit auf Arbeitsmaterialien der *LeseSchule* als Kopiervorlagen verwiesen. Zudem stellte das Curriculum die Etablierung von Unterrichtsreihen und -vorhaben zum sukzessiven Aufbau von Lesekompetenz in den Jahrgängen 5–7 aus. Die beiden Projektkoordinatorinnen wurden in den Curricula explizit als Verantwortliche genannt, und es wurde auf die Programmrelevanz verwiesen.[697]

Im 3. Projektschuljahr wies das Curriculum aus dem 1. Projektschuljahr mit dem Konzept ‚Leseanimation und Kooperation mit Öffentlichen Bibliotheken' eine Ergänzung aus. Darin wurden für die Jg. 5–6, 7–9 und 10 in Anlehnung an die Leseanimationsstruktur der *LeseSchule* die Leseanimationsverfahren nach den drei Kategorien ‚Deutschunterricht', ‚Lese-Schulkultur' und ‚Kooperation mit der Bibliothek' systematisch aufbereitet und mit dem *BiSS*-Emblem im offiziellen Kontext verortet.[698]

696 Weiterführende Schule 2, Schulprogramm: Lesekonzept, t2.
697 Vgl. Weiterführende Schule 2, Deutschcurriculum, t2.
698 Vgl. Weiterführende Schule 2, Deutschcurriculum, t2.

### Funktionaler Wissenstransfer (K15)

Der Wissenstransfer an der Weiterführenden Schule 2 unterlag im Projektverlauf einer beständigen Modifikation und wurde über unterschiedliche Formate realisiert. Die Komplexität seiner Realisierung wurde von den Beteiligten reflektiert[699] und als Herausforderung wahrgenommen:

> Das ist im Moment natürlich wieder ein bisschen schwierig, weil wir wieder neue Kollegen haben, also das heißt, wir müssen wieder eine Fortbildung machen.[700]

Die Projektkoordinatorinnen begegneten der Aufgabe konstruktiv, indem sie schulische Gremien nutzten, aber auch facettenreiche Formate der Wissensweitergabe an der Schule installierten.

Schriftliche Informationsweitergabe (K15.1)
Zum systematischen Wissenstransfer entwickelten die Projektkoordinatorinnen im Rahmen des Programmzeitraums unterschiedliche schriftliche Formate, um dem Wunsch einiger Lehrkräfte nach schriftlichen Informationen über den Fortgang der *LeseSchule* an der Schule bzw. über die Inhalte der Fortbildungen der Projektkoordinatorinnen nachzukommen. So wurden zu t1 Newsletter für Kolleg:innen mit neuen Materialien verschickt, Reader für die Planung der Kolleg:innen erstellt sowie rechtzeitige Mail-Erinnerungen vor dem gemeinsamen Reihenstart in Jg. 5 versendet.[701] Des Weiteren stellten die Projektkoordinatorinnen dem Kollegium die Leseschulmaterialien des Leseschulteams digital zur Verfügung, hingen ein Leseschulplakat im Flur der Schule sowie Lesestrategieplakate in Klassenräumen auf.[702]

Nutzung schulischer Organisationsstrukturen (K15.2)
Zur Sicherstellung des Wissenstransfers griffen die Projektkoordinatorinnen auf bestehende Organisationsstrukturen zurück und nahmen darin ihre Vermittlerrolle wahr. Im Rahmen der wöchentlichen Fachschaftssitzungen wurden der parallel erteilte Unterricht für die kommende Woche, anstehende Klassenarbeiten

699 Die Projektkoordinatorinnen verwiesen darauf, dass „aufgrund der fehlenden Kenntnisse zu Strategien im Kollegium" bei der Durchführung des Lesetrainings die „Teilung der Gruppe oft schwierig" sei, da eine zweite kompetente Lehrkraft fehle. (Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen [Hospitation 1 bei PK 1], 1. PSJ) Laut Projektkoordinatorin 1 dauere es, „bis sich die Bausteine der *Leseschule* in die Köpfe der Kolleginnen festgesetzt haben." Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (Gespräch VK/PK [und SL] mit anschließender Hospitation [*EiveL*]), 2. PSJ.

700 Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ.

701 Vgl. Weiterführende Schule 2, DL+ 1, 2. PSJ; DL+ 2, 4. PSJ.

702 Vgl. Weiterführende Schule 2, DL+ 2, 4. PSJ; PK 1, 2. PSJ; DL- 2, 2. PSJ.

und die Umsetzung des Lesetrainings (unter anderem der Materialeinsatz) inhaltlich vorbereitet. Die beteiligten Deutschlehrkräfte konnten auf den Treffen Nachfragen stellen und den bisherigen Umgang mit den Lesestrategien reflektieren.[703] Des Weiteren trafen die Projektkoordinatorinnen leseschulspezifische Absprachen mit den beteiligten Deutschlehrkräften auf Fachkonferenzen und standen stets als Ansprechpartnerinnen zur Verfügung.[704] Sie gestalteten den Wissenstransfer auch im Rahmen anderer schulischer Gremien wie der Lehrerkonferenz, in deren Rahmen sie regelmäßig 10–15 Minuten über den aktuellen Stand der Leseförderung berichteten.[705]

Die Projektkoordinatorinnen entwickelten im Rahmen der etablierten Wissenstransferstrukturen weitere Ideen zur Optimierung der bereits sehr guten Zusammenarbeit mit dem Kollegium, indem sie die Thematisierung der Programminhalte auf pädagogischen Tagen sowie Rückmeldungen über diagnostizierte Programmerfolge anregten.[706] Zudem sahen sie Entwicklungspotenzial in der Zusammenarbeit mit den Förderlehrkräften, damit auch Schüler:innen mit Förderbedarf von dem Programm profitieren könnten.[707]

Initiierung von Organisationsstrukturen (K15.3)

An der Weiterführenden Schule 2 wurden drei zusätzliche Organisationsstrukturen initiiert. So wurden seitens der Schule schulinterne Fortbildungsveranstaltungen, begleitet durch das Leseschulteam, angeregt. Eine solche offizielle schulinterne Lehrerfortbildung (SchiLf) durch das Leseschulteam wurde im Projektzeitraum einmal durchgeführt; zusätzlich fanden halbtägige schulinterne Fortbildungsveranstaltungen statt, die von den Projektkoordinatorinnen selbst unter Mitwirkung des Verbundkoordinators durchgeführt wurden. Die SchiLf wurde von dem Leseschulteam für das gesamte Kollegium im 1. Projektschuljahr zum Thema „Leseverstehen in allen Fächern" durchgeführt. Im 3. und im 5. Projektschuljahr fanden jeweils halbtägige Veranstaltungen zur Einführung in neue Materialien[708] sowie zur Nachqualifizierung für (neue) Deutschkolleg:innen statt;

703 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ; DL+ 2., 3. und 4. PSJ.

704 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ; DL+ 2., 3. und 4. PSJ.

705 „Sie tragen es in die Fachkonferenzarbeit hinein, und zwar ganz intensiv." (Weiterführende Schule 2, SL, 4. PSJ)

706 Vgl. Weiterführende Schule 2, LK- 1, 2. PSJ.

707 „Noch mehr Differenzierung, insbesondere was die Sonderpädagogen angeht. Die machen das sonst super, aber die sagen natürlich manchmal dann auch: ‚Nö, dann machen wir jetzt im Rechtschreibheft weiter!' Und dann können die natürlich irgendwann gar nicht mehr mitmachen. Das ist, das ist ein bisschen schade mit den Förderkindern, dass man da gleich aufgibt." (Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ)

708 Vgl. Weiterführende Schule 2, DL+ 2,4. PSJ.

dabei übernahmen die Projektkoordinatorinnen sukzessive mehr Verantwortung bezüglich der Ausgestaltung und Umsetzung.[709]

Diese intensive Fortbildungstätigkeit wurde über alle Erhebungszeiträume hinweg von den Lehrkräften positiv hervorgehoben.[710] Dass auch die Schulleitung regelmäßig teilnahm und die Deutschlehrkräfte zur Teilnahme verpflichtete, unterstreicht die Bedeutung, die diese Formate der Wissensweitergabe und auch das Programm selbst innehatten.[711] Damit entsprach dieses Vorgehen dem Schulprogramm, das im Kapitel zur Fortbildung explizit auf die Herausforderungen „personelle[r] Erweiterungen" und des damit verbundenen erhöhten Schulungsaufkommens aufmerksam machte und die regelmäßige Fortbildung der neuen Lehrkräfte durch die Projektkoordinatorinnen in den Sommerferien festschrieb.[712] Folgerichtig wurde an der Weiterführenden Schule 2 ein eigenes

709 Zu t2 wurde vereinbart, dass der Verbundkoordinator die letzte dieser halbtägigen Veranstaltungen nur noch begleitet und die Projektkoordinatorinnen gegebenenfalls unterstützt. „Die SchiLF läuft reibungslos ab. Die PK ist sehr gut vorbereitet und wirkt fachlich sicher. Der VK wird lediglich an einer Stelle gefragt (Reihenfolge der Lesestrategien 3 und 4). Ansonsten agiert die PK souverän und selbstständig. Ein Eingreifen während der Veranstaltung erscheint dem VK an keiner Stelle notwendig." (Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll, 5. PSJ)

710 „Haben wir ja mittlerweile zwei Besuche des Kompetenznetzwerks, die genaue Formulierung ist mir jetzt nicht ganz klar, aber eben der Experten stattgefunden, in denen wir zunächst eingeführt wurden und dann im Anschluss ja noch etwas vertiefend auf die ersten zwei oder drei, ich bin mir gerade nicht sicher, Lesestrategien ja vor allen Dingen eingegangen sind, ne, indem wir auch Texte dann uns auch beispielhaft angeschaut haben." (Weiterführende Schule 2, LK- 1, 2. PSJ) „I: Okay, jetzt haben Sie ja gerade schon die Fortbildung durch meinen Kollegen Herrn Reimann angesprochen, hat Ihnen das denn jetzt als Vorbereitung für die Durchführung des Trainings geholfen? Und wenn ja, wie und wodurch? L: Ja, also ich würde sagen, dass es schon hilfreich war, weil wir ja diesen Materialfundus da zur Verfügung gestellt bekommen haben. Und wir hatten halt jetzt die Zeit, uns die Materialien in Ruhe anzugucken, und mir wurden halt auch noch Sachen erläutert und erklärt dazu, nicht? Weil wenn man jetzt einfach nur Material dahinstellt und sagt: ‚Jetzt nutzen Sie das!' Das ist immer ein bisschen schwierig. Da kann man halt auch immer selber schauen: Was passt gerade zu der Lerngruppe? Was kann ich verwenden?" (Weiterführende Schule 2, DL+ 2, 3. PSJ)

711 Vgl. dazu auch Kap. IV.2.4 Dimension Personal/Schulleitung: Akzeptanz und Relevanz des Programms.

712 „Als Schule im Aufbau ergeben sich von Jahr zu Jahr nicht unerhebliche personelle Erweiterungen, die es notwendig machen, kontinuierlich neue Kolleginnen und Kollegen in den Entwicklungsprozess der Schule zu integrieren. Diese müssen mitgenommen und für bereits angebahnte Prozesse sensibilisiert und auch geschult werden; ihr Blick für ‚Lesehindernisse' ist zu schärfen und Handlungsmöglichkeiten sind zu erarbeiten, damit Lesefrust verhindert und Leselust geweckt werden kann. In den Sommerferien werden die (neuen) Kolleginnen und Kollegen regelmäßig im Rahmen einer schulinternen Fortbildung unter der Leitung von [Projektkoordinatorin 1] und [Projektkoordinatorin 2] in die Lesestrategien nach dem Trainingsprogramm der *Leseschule* (Literatur: *Lesen(d) lernen* von Marion Bönnighausen und Katja Winter) eingeführt. In der Projektlaufzeit

Fortbildungsteam etabliert, dem auch die Projektkoordinatorin 1 angehörte und das die Etablierung von Fortbildungsstrukturen so realisierte, wie es im Schulprogramm ausgewiesen wurde:

> Auf dem Weg zu einem guten und motivierten Leser brauchen die Schüler/innen allerdings die Unterstützung von kompetenten Lehrpersonen, sodass ein Ziel der schulinternen Lehrerfortbildung die Einbeziehung aller Lehrkräfte und aller Fächer in die Entwicklung der Lesekompetenz und damit die Professionalisierung des gesamten Kollegiums in Fragen der Leseförderung ist.[713]

Die schulinternen und auch zunehmend eigenverantwortlich durchgeführten innerschulischen Fortbildungsaktivitäten wurden beständig modifiziert, aber auch einer kritischen Reflexion bezüglich ihrer Effektivität unterzogen. So wurde im Nachgang die Nachhaltigkeit einer ca. zweistündigen zielgruppenorientierten punktuellen Einführungsfortbildung für die neuen Lehrkräfte in den Bereich Lesestrategien von der Projektkoordinatorin 2 bezweifelt.

> I: „Okay. Jetzt gehen Sie ja beide als Projektkoordinatorinnen regelmäßig zu Fortbildungen oder auch Netzwerktreffen, Ihre Kolleginnen und Kollegen nicht. Daher meine Frage: Wie stellen Sie sicher, dass alle Beteiligten die inhaltlichen Bausteine der *LeseSchule* kennen?
> L: „Ja, das ist eine gute Frage, deshalb ist mir, glaube ich, gerade das Problem, dass das einmal vorgetragen wird wie gestern und man davon ausgeht, dass die das verstanden haben. Aber ich glaube, dass es gar nicht so einfach ist, selbst im / wir mussten uns am Anfang manchmal dreimal, viermal erst mal bewusst werden, was man da überhaupt machen muss. Und ich sage mal, man liest erst mal ‚Wichtiges unterstreichen', aber was ist ‚Wichtiges'? Das muss man ja auch nochmal sagen. Wie erklärt man das den Kindern: Was ist denn wichtig? Ja, das ist schwierig, glaube ich nach wie vor, das ist auch so der Knackpunkt, dass man das auch durch so eine interne Fortbildung an einem Tag nicht lösen kann und dass viele da, auch gerade die fachfremden Kollegen, sehr verunsichert sind. Aber auch die neuen Deutschkollegen, die werden natürlich, wenn die die fünf Strategien da hingelegt bekommen und / glauben wir, unheimliche Probleme haben, die anzuwenden."[714]

Grundsätzlich band laut den Projektkoordinatorinnen die jährliche Fortbildung der neuen Kolleg:innen Ressourcen, die für die Entwicklung von

---

[…] werden die Prozesse noch durch die Verbundkoordination und Mitarbeiter des […] [Leseschulteams] begleitet und unterstützt." (Weiterführende Schule 2, Schulprogramm, t0 und t2) Die Schulleitung stellte dieses Vorgehen auch im Rahmen der Interviews dar (vgl. Weiterführende Schule 2, SL, 3. PSJ).

713 Weiterführende Schule 2, Schulprogramm, t2.

714 Weiterführende Schule 2, PK 2, 3. PSJ.

Umsetzungskonzepten für das Lesetraining in höheren Jahrgangsstufen angedacht waren,[715] und führte zu einem verzögerten Start in die Vermittlung der Lesestrategien im Jahrgang 5:

> Ja, das Problem ist natürlich, dass wir am Anfang sehr wenige Kollegen waren, die natürlich jetzt, sage ich mal, gut Bescheid wissen, und dann gibt es natürlich auch viele neue Kollegen, auch gerade Deutschkollegen, die jetzt gestern das erste Mal was von den Strategien gehört haben. Und dementsprechend konnten die in Jahrgang 5 auch noch gar nicht anfangen, weil man jetzt erstmal einen Termin gesucht hatte, wie man überhaupt diese interne Fortbildung machen kann, und hat man natürlich jetzt auch schon wieder relativ viel Zeit in Klasse 5 verschenkt.[716]

Als Lösungsansätze wurden im 3. Projektschuljahr Jahrgangsteams zur Verbesserung der Kommunikation installiert,[717] thematisch fokussierte interne Fortbildungsveranstaltungen mit Unterstützung durch einen Verbundkoordinator angeboten[718] und eine intensivere Begleitung der (neuen) Lehrkräfte bei der Umsetzung des Lesetrainings durch erfahrene Kolleg:innen vorgeschlagen.[719]

Zu den mannigfaltigen Problemen bei der Multiplikation der Programminhalte gehörten laut den Projektkoordinatorinnen somit die „desolate personelle Situation" aufgrund von Fluktuation (Schulwechsel, Pensionierung, Elternzeit, kurzfristige Wechsel von Festangestellten und Vertretungskräften), die Situation einer Schule im Aufbau mit ihren parallel zu bewältigenden Herausforderungen

---

715 „Insofern auch im Jahrgang 8 oder geschweige denn im Jahrgang 9, da machen wir schon natürlich auch speziell in Deutsch nochmal wieder Übungen zum Einsatz, also der Lesestrategien, ganz klar. Aber das hätten wir sonst gerne noch forciert und noch ein bisschen anders gemacht, aber zeitlich geht das einfach nicht." (Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ)

716 Weiterführende Schule 2, PK 1, 3. PSJ.

717 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (NWT 5), 3. PSJ.

718 Die Einführung in die Lesestrategien für die neuen Kolleginnen wurde als hilfreich empfunden. Die Projektkoordinatorinnen äußerten den grundsätzlichen Wunsch, bei der Einführung in die Lesestrategien personell unterstützt zu werden. (Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll [NWT 5], 3. PSJ)

719 „I: Ja. Können Sie sagen, welche organisatorischen oder personellen, unterrichtlichen Maßnahmen wirklich notwendig waren, damit es fest etabliert wurde? L: Es musste immer ein Lehrer, der schon ein bisschen erfahrener war, im Jahrgangsteam eingesetzt werden. Also ich, wir hatten zum Beispiel vier neue Kollegen für den Jahrgang Fünf, und da musste jemand dazu, der das schon gemacht hat, weil das lief sonst gar nicht, also im Prinzip immer ein Berater dabei. Es wurde natürlich immer schwieriger, weil wir gar nicht so viele Kollegen haben, die das schon durchlaufen haben. Aber im Prinzip hat Frau Müller immer versucht, jemanden als Berater oder Beraterin einzusetzen, um den anderen so ein bisschen zur Seite zu stehen, weil sich das Material halt auch nicht von selbst erschließen lässt, nicht? Man braucht da schon so ein paar Hinweise." (Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ)

sowie die Unterbesetzung innerhalb der Schulleitung im 5. Projektschuljahr, wodurch die Projektkoordinatorin 1 mit Vorerfahrung in der Schulentwicklung auf Kosten des Wissenstransfers für neue Kolleg:innen in Schulleitungsaufgaben eingebunden werden musste.[720] Die Schulleiterin und Projektkoordinatorinnen gingen mit dieser personell belastenden Situation produktiv um, indem sie kreative Lösungen vorschlugen (die sich jedoch nicht kurzfristig realisieren ließen).[721] Dennoch waren die realisierbaren Wege des Wissenstransfers und damit verbundenen Unterstützungsmaßnahmen vielfältig: Neben den schulinternen Fortbildungsveranstaltungen und der Wissensweitergabe an Jahrgangsteams initiierte eine Projektkoordinatorin bereits im 1. Projektschuljahr regelmäßige zweistündige Sitzungen zur Materialerstellung,[722] die sich jedoch, wie im letzten Projektjahr vermerkt wird, aufgrund der dünnen Personaldecke und damit verbundenen Stundenplanproblemen zunehmend nicht mehr realisieren ließen.[723] Zudem wurde laut der Projektkoordinatorin 1 auch „versucht, eine Doppelbesetzung in irgendeiner Weise möglich zu machen, wenn die Einführung der Lesestrategien durchgeführt wird."[724]

### Adäquater Umgang mit Fluktuation (K16)

Als Schule im Aufbau war die Weiterführende Schule 2 grundsätzlich mit dem Personalaufbau, aber auch mit der Fluktuation von Lehrkräften befasst. Die personellen Wechsel hatten auch Auswirkungen auf die Projektarbeit der *LeseSchule*. Die damit verbundene Schwierigkeit der Durchführung des Lesetrainings als zusätzlichen Programms bestand bis zum Zeitpunkt t2 und wurde durch den „häufigen krankheitsbedingten Ausfall von Lehrern und Lehrerwechseln bzw. nicht erfolgreichen Besetzung von vakanten Lehrerstellen" noch verschärft.[725]

> Anfangs lief es total gut, die Einbindung des Personals. Heute, weil wir eben eigentlich Schule im Aufbau sind, immer die Fluktuation sehr groß ist, immer neue

720 Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (E-Mail: Rücksendung „Bericht aus der Schule"), 5. PSJ.

721 Vor diesem Hintergrund regte die Projektkoordinatorin 1 an, dass Studierende die notwendige Unterstützungsarbeit leisten könnten, z. B. durch Lesetrainings in Kleingruppen, was jedoch nicht realisiert werden konnte. Abseits der Einzelschule wäre zudem im Sinne einer landesweiten Vereinheitlichung eine frühzeitige Einbindung des *ZfsL* in die Vermittlung der Lesestrategien wünschenswert. (Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll [E-Mail: Rücksendung „Bericht aus der Schule"], 5. PSJ)

722 Dabei handelt es sich zunächst um Wochenpläne für die *EiveL*-Stunden. Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (Gespräch VK/PK [und SL] mit anschließender Hospitation [*EiveL*]), 2. PSJ.

723 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (NWT 9), 4. PSJ.

724 Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ.

725 Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei PK 2), 5. PSJ.

> Kolleginnen und Kollegen auch im Fach Deutsch bekommen, erweist sich das als sehr, sehr schwierig.[726]

Die große Fluktuation der Lehrkräfte wurde zunehmend als Belastung empfunden.

> […] weil wir immer wieder stagnieren. Und /oder ich das Gefühl habe zu stagnieren, weil wir immer wieder neue Kolleginnen und Kollegen mitnehmen müssen. Und dann fängt man immer wieder bei null an. Und das ist die große Schwierigkeit, sonst könnte man mal weitermachen und weiter überlegen.[727]

Um in der Situation einer Schule im Aufbau mit den beständigen personellen Bewegungen konstruktiv umgehen zu können, wurde als Lösung die Etablierung regelmäßiger interner halbtägiger Fortbildungsformate gewählt.[728]

## 2.4 Dimension Personal

### Schulleitung (K17)

Akzeptanz und Relevanz des Programms (K17.1)

Das Programm *LeseSchule* hatte nach Aussagen der befragten Lehrkräfte eine sehr hohe Relevanz für die Schulleiterin. Als Deutschlehrerin erhoffte sie sich von der Programmteilnahme eine Verbesserung des Textverstehens leistungsschwacher Schüler:innen sowie eine positive Außendarstellung der Weiterführenden Schule 2. Die hohe Relevanz leitete die Schulleitung aus der Vorbereitung der Schüler:innen auf ihre weitere schulische und berufliche Laufbahn ab.[729] Ihre hohe Programmakzeptanz bezeugten auch die Lehrkräfte und hoben hervor, dass sie darum „gekämpft" habe, „in das Projekt aufgenommen zu werden".[730] Zudem wurde auch noch im 4. Projektschuljahr das große Interesse der Schulleitung, z. B. in der Fachkonferenz Deutsch, hervorgehoben:

726 Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ.

727 Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ.

728 So gab eine Projektkoordinatorin bereits zu t1 an, dass sie eine Fortbildung zur *LeseschuleNRW* für vierzehn neu hinzugekommene Lehrkräfte organisiert habe. „Wir versuchen eben alle mitzunehmen. Gestern habe ich jetzt noch eine Veranstaltung gemacht für alle NEUen Kollegen. Leider auch erst gestern, weil es zeitlich auch nicht eher, der Terminkalender es einfach nicht zuließ. Wir haben 13 oder 14 neue Kolleginnen und Kollegen, die von dieser, diesen Strategien noch gar nichts gehört hatten. Auch alle fachfremden, alle mit ins Boot wollen wir holen. Und ja, das ist so unser Ziel." (Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ) Vgl. auch Kap. IV.2.3.

729 Vgl. Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ.

730 Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ.

> Sie fragt auch immer nach, wie es läuft, inwiefern es noch in höheren Jahrgangstufen denn angewendet wird, wo es Probleme gibt, wo man vielleicht noch Material abändern müsste? Also, sie hat da wirklich sehr großes Interesse dran. [731]

Neben dem Einholen von Feedback beteiligte sie sich aber auch aktiv, wie eine Deutschlehrkraft selbst anerkannte: „Ja, sie ist ja selbst auch Deutschlehrerin und hat es auch in ihrem Unterricht dann angewendet."[732]

Der Konrektor würde das Programm jedoch ablehnen, sodass eine Projektkoordinatorin zu dem Schluss kam, dass, wenn „unser Konrektor Schulleiter" wäre, „es absolut nicht so gelaufen" wäre.[733] Die Schulleiterin selbst führte als Argument für ihre Unterstützungsbereitschaft ihre Vorbildfunktion an, wenn sie bereits im 2. Projektschuljahr feststellte:

> „Dass ICH aus meiner Rolle heraus alles tue, um das Projekt zu unterstützen, damit eben auch der Rückhalt der anderen dann umso stärker wird."[734]

Aus der großen Wertschätzung der Schulleitung der *LeseSchule* gegenüber resultierte ihre vollumfängliche Unterstützung des Programms,[735] die über unterschiedliche Tools bis zu t2 als durchweg sehr positiv beschrieben wurde. Ihr Beitrag zeigte sich unter anderem auch darin, dass sie die Deutschlehrkräfte zur zeitnahen Einführung und Wiederholung der Lesestrategien anwies und die Multiplikation der Programminhalte förderte, indem sie die Lehrkräfte zur Teilnahme an schulinternen Veranstaltungen zur *LeseSchule* verpflichtete und auch selbst daran teilnahm.[736] Auffällig war, dass sie die Umsetzungsqualität in den

731 Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ.

732 Weiterführende Schule 2, DL+ 2, 4. PSJ.

733 Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ. Die ablehnende Haltung des Konrektors kongruiert mit seiner Uninformiertheit: „Ich habe zum Beispiel mit dem Konrektor, der sagte immer zu mir, in seiner Klasse: ‚Sag mal, ich habe jetzt mal versucht, Strategie fünf mit denen zu machen. Das, das können die ja gar nicht.' Ich sage: ‚Ja das können die ja auch noch gar nicht können, wir sind ja erst mal bei Strategie drei.' Und dann ist das für ihn natürlich ein großes Fragezeichen: Warum zieht sich das über so einen langen Zeitraum hin?" (Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ)

734 Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ.

735 „Ja, wenn ich das nicht (lacht) für extrem wichtig halten würde, würde ich das nicht in so vollem Umfang unterstützen und stärken wollen." (Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ) Vgl. hierzu auch Kap. IV.2.3.

736 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ; Die Verpflichtung zur Teilnahme an leseschulspezifischen Veranstaltungen wurde von einigen Lehrkräften kritisch gesehen: „Ja, ich glaube, dass das beeinträchtigt, dass natürlich die Schulleitung selbst Deutschkollegin ist und alle natürlich argumentieren, sie argumentiert das aus der Perspektive eines Deutschlehrers und sie, glaube ich, dann nicht als neutral empfinden. Und ich glaube, bei vielen ist das auch so, ja, dass sie das natürlich unbedingt möchte, was auch gut ist, aber dass sie das natürlich auch so überstülpt und relativ wenig Mitspracherecht ist und: ‚Das wird jetzt so

Blick nahm, indem sie regelmäßig Gespräche innerhalb der Fachschaft Deutsch führte, um Verbesserungsbedarfe und -möglichkeiten zu eruieren.[737] Die Projektkoordinatorin 1 merkte an, dass der Wissenstransfer ohne die intensive Unterstützung durch die Schulleitung kaum möglich gewesen wäre.[738] Zudem ging sie regelmäßig auf die Projektleitung zu, um mit ihr den Implementationsstatus zu besprechen und Unterstützungsmaßnahmen anzuregen.[739]

### Projektkoordinator:innen (K18)

Akzeptanz und Relevanz des Programms (K18.1)

Die Projektkoordinatorinnen bewerteten die Akzeptanz und Relevanz der *Lese-Schule* für sich selbst als sehr hoch. Sie begründeten dies mit der durch das Programm ermöglichten systematischen Leseförderung, mit der Begleitung durch das Leseschulteam und den erkennbaren Programmerfolgen, z. B. durch die sehr positiven Ergebnisse der Lernstandserhebungen und der Klassenarbeiten.[740] Das Programm habe zudem eine unterrichtspraktische Anleitung zur strategiebasierten Textarbeit geboten, unter anderem durch Arbeitsblätter, welche die Projektkoordinatorinnen zu t1 „nicht in der Lage gewesen wären, […] so zu gestalten."[741]

---

gemacht!' und ‚Weil es sinnvoll ist!' und ‚So jetzt machen wir eine Fortbildung, da müssen alle dran teilnehmen!' Und das kommt bei vielen Kollegen halt nicht so an, dieses: Es wird jetzt einfach gemacht, fertig!" (Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ)

737 „Was können wir noch verbessern, oder wo fehlt uns noch meinetwegen Material?" (Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ) „Also es gibt intensive Gespräche, grade was ich auch schon sagte, was sich sehr positiv auf / dass wir innerhalb der Fachschaft Deutsch sehr eng zusammenarbeiten. Wir aber haben jetzt noch nichts im Sinne von Evaluation, so wie ich das sehe, mit Hilfe von Fragebögen oder so etwas, das, das nicht. Aber das intensive Gespräch, das wird hier regelmäßig geführt, auch geguckt: Was können wir noch verbessern oder wo fehlt uns noch meinetwegen Material oder sonst etwas, oder //xxx//. I: Okay. Gut. Und so die, die Ergebnisse der Gespräche, können Sie da etwas sagen? Also wenn Sie intensive Gespräche führen, gibt es da irgendwie, weiß ich nicht, einen gemeinsamen Nenner im Kollegium oder ist das noch SEHR unterschiedlich? L: Also es gibt ein, ein sehr positives Echo. Also innerhalb der Fachschaft unterstützen es ALLE. (.) Sie sind natürlich immer noch auf Hilfen und Unterstützung aus, bekommen das aber auch durch die Materialien, durch die Gespräche. (.) Und auch was ich eben schon sagte: Mein Eindruck generell vom Kollegium ist auch, dass es dahintersteht und das Ganze unterstützt." (Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ)

738 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (Gespräch VK/PK [und SL] mit anschließender Hospitation [*EiveL*]), 2. PSJ.

739 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll, 2.–4. PSJ.

740 Vgl. NTW 7, 3. PSJ.

741 Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ.

Engagement (K18.2)

Die Projektkoordinatorinnen zeichneten sich während der Programmlaufzeit durch besonderen Einsatz für die schrittweise Realisierung und Etablierung einzelner Programmbausteine aus. Das wurde zu t1 anhand ihrer freiwilligen Übernahme der Projektkoordinatorinnen-Funktion, ihrer intensiven Programmunterstützung und der Investition von – nach eigenen Angaben – „wahnsinnig viel Zeit" sichtbar.[742] Das große Engagement wurde auch noch zu t2 seitens der Projektleitung im Rahmen einer Hospitation formuliert[743] und zeigte sich bereits kontinuierlich während der Programmlaufzeit in zusätzlichen Aktionen. Unter anderem regte die Projektkoordinatorin 1 selbstständig ein Netzwerktreffen unter Beteiligung der Stadtbücherei an und nahm an Fachtagungen an der Universität Münster zum Thema Leseförderung teil.[744]

Das Angebot der Projektkoordinatorin 1, die Materialien zu überarbeiten, mit der sie an ihre große Erfahrung auf diesem Gebiet anknüpfte, macht nicht nur ihr Engagement, sondern auch den Stellenwert sichtbar, den die gemeinsame Erarbeitung von Arbeitsmaterialien in dieser Schule unter ihrer Leitung als Fachschaftsvorsitzende hatte. So hob sie schon zu Projektbeginn dezidiert die entscheidende Bedeutung von Materialien sowie Materialsichtung und -erarbeitung hervor und verwies auf gemeinsame Arbeitssitzungen:

> I: Sie haben sie gerade schon angesprochen, die Zusammenarbeit mit den Kollegen ist sehr wichtig. Wie sieht die konkret im Rahmen der *LeseSchule* aus?
> L: Das sieht so aus, dass ich mich jeden Freitagnachmittag mit den Kollegen zusammensetze. Aber nicht nur in puncto *Leseschule*. Aber da sitzen wir alle zusammen und besprechen, wie es unterrichtsmäßig weitergeht, inhaltlich. Da wird kurz vorbereitet, was die nächste Woche bringt, und da haben wir dann auch ein Forum, um zu sagen: „Jetzt, ne, fangen wir auch in den Klassen an und sichten das Material." Aber das ist auch dann wieder eine Zeitschiene und ja, bis drei Uhr freitags in der Schule, das verlangt dann auch sehr viel. Aber ich bin sehr dankbar, dass die Kollegen das alle mitmachen, die Deutschkolleginnen, und weil sie natürlich auch merken: „Das ist zwar erst eine zeitliche Belastung, aber es entlastet auch".[745]

Auch die Schulleiterin hob die regelmäßigen engagierten Arbeitstreffen hervor:

> Und Frau Müller gibt sich da auch wirklich sehr viel Mühe, Arbeitsblätter zu erstellen oder dass wir das auch in Deutsch machen. Und dass Sie auch immer wieder sagt /

742 Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ.

743 „[Sie zeigten] ein hohes Engagement […] und [waren] […] von der Wirksamkeit der Lesestrategien überzeugt." (Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen [Hospitation 3 bei PK 2], 5. PSJ)

744 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll, 3. PSJ.

745 Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ.

zum Beispiel habe ich diese Woche den Wochenplan für *EiveL* erstellt, dass sie auf jeden Fall sagt: „Gucken Sie bitte nochmal, dass die Strategie zwei nochmal wiederholt wird! Gucken Sie mal, dass wir da Arbeitsblätter einbinden!" Und also sie versuchen schon, was sie können, aber es ist, glaube ich, noch nicht genug, weil wir, wie gesagt, so viele Baustellen haben.[746]

Expertise (K18.3)

Neben einer ausgewiesenen Expertise der Projektkoordinatorin 1 im Bereich Schulentwicklung zeichneten sich beide Koordinatorinnen durch eine fachliche Expertise[747] aus, die beständig zunahm. Auffallend ist, dass die eigene fachliche Kompetenz und auch Entwicklung durchaus selbstkritisch reflektiert wurden.[748] Sowohl die Unterrichtsdokumentationen als auch die Hospitationen zeigen, dass die zunehmend hohe fachliche Expertise mit einer großen Unterrichtserfahrung und breitem Methodenwissen einherging. Die abschließende Hospitation zu t2 wurde bei der Projektkoordinatorin 2 durchgeführt, die zu Beginn, laut ihrer Kollegin, noch Entwicklungspotenzial aufwies, sich aber kontinuierlich einarbeitete.[749] Am Ende der Projektlaufzeit zeigte sie ein in jeder Beziehung professionelles Agieren. Es zeichnete sich auch dadurch aus, dass nicht nur das Classroom Management und die programmgetreue Umsetzung des Lesetrainings in der hospitierten Unterrichtsstunde bemerkenswert waren, sondern dass auch im nachfolgenden Hospitationsgespräch alle Schritte reflektiert und daran anschließend Optimierungsvorschläge gemacht wurden.[750] Ebenso zeugte laut Verbund-

746 Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ.

747 Vgl. hierzu Kap. IV.2.1.

748 Im Hospitationsgespräch weist die Projektkoordinatorin 1 im 2. Projektjahr darauf hin, dass sie „langsam sicherer, aber noch nicht souverän im Umgang und der Vermittlung von Lesestrategien sei." (Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen [Hospitation 1 bei PK 1], 1. PSJ)

749 „I: Wie gestaltet sich dann konkret die Zusammenarbeit mit Ihrer Kollegin, die auch als Projektkoordinatorin tätig ist? L: Sie ist dadurch natürlich, ja, dass sie jetzt hier oben auch arbeitet / also ein Jahr habe ich das ganz alleine gemacht / kommt sie / sie wächst sozusagen auch ein bisschen immer weiter dort hinein, sage ich mal. Sie ist auch erst ein Jahr, oder zw- / , ja genau, seit / nein seit zwei Jahren, glaube ich, ist sie tätig als Lehrerin. Also sie ist noch eine ganz, ganz junge Kollegin. Und manches Mal, klar, das wäre noch das Optimalste, wenn wir irgendwann mal so Zeitfenster regelmäßig hätten, einmal die Woche oder so, und man könnte sich absprechen, ne. Also ich gebe zu, im Moment bin / mache ich die hauptsächliche Arbeit. I: Okay. L: Bedingt einfach dadurch, dass ich auch gerade im letzten Jahr, als ich noch in der Schulleitung in der Realschule tätig war, viele Ermäßigungsstunden hatte und da auch das Zeitfenster hatte und da sehr viel auf den Weg gebracht / auf den Weg bringen konnte. Und jetzt / und sie, ne, steht aber voll dahinter, weiß auch natürlich, was wir immer machen, denn, ne und, und, und. Aber das ist im Moment, also ich delegiere jetzt immer weiter." (Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ)

750 Vgl. Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen (Hospitation 1 bei PK 2), 1. PSJ.

koordinator 1 auch die Durchführung der Fortbildung durch die beiden Projektkoordinatorinnen von fachlicher Sicherheit.[751]

Mit Blick auf die Materialerstellung zeigt sich zudem, dass beide Projektkoordinatorinnen über eine große Erfahrung in diesem Bereich verfügten. Entsprechend stand im Reflexionsgespräch einer Hospitation die Ausgestaltung von Arbeitsblättern im Zentrum. Im Zuge dessen verwiesen beide Projektkoordinatorinnen auf die Notwendigkeit von Binnendifferenzierung, Materialkürzung aufgrund der oftmals eingeschränkten Konzentrationsfähigkeit ihrer Schüler:innen sowie einer ausgewiesenen Reihenfolge der Arbeitsblätter.[752]

Auffallend war, dass bei der Durchführung und Implementation des Programms beständig die Schulentwicklungsperspektive mitgedacht wurde. So wiesen die Projektkoordinatorinnen auf vorhandene und auch absehbare Schwierigkeiten bei der nachhaltigen Sicherung der Programmtreue hin, die in den zeitlichen Rahmenbedingungen begründet waren.[753] Im Rahmen des 8. Netzwerktreffens artikulierten sie entsprechend aktuelle, aber auch im Weiteren erwartbare Probleme im Bereich der Nachhaltigkeit des Trainings aufgrund fehlender Wiederholungsphasen (auch in den folgenden Jahrgangsstufen nach Beendigung des basalen Lesetrainings). Wiederholungsphasen mit dem Ziel einer langfristigen Nachhaltigkeit aber ließen sich ihres Erachtens nur bei ausreichender personeller Kapazität gewährleisten, die nicht gegeben sei.[754]

### Beteiligte Deutschlehrkräfte (K19)

Akzeptanz und Relevanz des Programms (K19.1)

Die beteiligten Deutschlehrkräfte zeichneten sich durch eine hohe Programmakzeptanz und -relevanz der *LeseSchule* aus, gerade aufgrund der strategiebasierten Vorgehensweise für die Arbeit mit Texten.[755] Zudem erhofften sie sich von dem Programm eine Förderung der Lesefreude bei den Schüler:innen. Die Lehrkräfte nannten als persönlichen Vorteil aus der Programmteilnahme zudem die positiven Auswirkungen des verbesserten Textverständnisses der Schüler:innen auf den Deutschunterricht:

> Ich denke, dass es dadurch leichter ist, Deutsch zu unterrichten, also mit diesen Lesestrategien, weil die Schüler das im Unterricht dann anwenden können und so die Texte besser verstehen können.[756]

751 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll, 5. PSJ.
752 Vgl. Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen (Hospitation 3 bei PK 2), 5. PSJ.
753 Vgl. Kap. IV.2.3.
754 Vgl. Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ.
755 „Insbesondere die Deutschkollegen, die stehen da wirklich ganz stark hinter und sagen: ‚Das ist hervorragend!'" (Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ)
756 Weiterführende Schule 2, DL- 1, 2. PSJ.

Nachteile resultierten ihrer Ansicht nach für sie aus der Etablierung des Programms zu keinem der Erhebungszeitpunkte. Dennoch führten Vorerfahrungen mit Vorläuferprogrammen im Bereich ‚Leseförderung' auch noch zu t2 dazu, dass es einigen Lehrkräften nicht leichtfiel, Routinen entsprechend zu ändern und das neue Programm konzeptionell zu durchdringen, wie die Projektkoordinatorin 2 bemerkte:

> Und das war, glaube ich, auch am Anfang auch bei uns tatsächlich so eine Schwierigkeit, dass einige Kollegen der Meinung waren: „Das haben wir ja schon gemacht mit dem Textknacker und das kennen wir ja schon." […] Wir haben aber bei uns natürlich auch Kollegen, die sagen: „Oh, das ist jetzt die dritte oder vierte Version des *Textknackers*. Und ich sehe da jetzt also keinen, ne kein Ergebnis für mich." Haben wir auch, aber ich sage mal, die sind mittlerweile weniger geworden.[757]

Engagement (K19.2)

Die Projektkoordinatorinnen betonten zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten ein großes Engagement der beteiligten Deutschlehrkräfte. Sie begründeten dies mit ihrer Mitarbeit bei den gemeinsamen Planungen bei Teamsitzungen und Jahrgangstreffen:

> Also, ich würde sagen, in Deutsch ist die [Zusammenarbeit] auf jeden Fall sehr gut. Die sind alle sehr engagiert und da meckert auch keiner und da bereitet auch jeder vor und sieht auch jeder die Strategien als sehr wichtig an und doch, das klappt sehr gut in Deutsch.[758]

Das Engagement konnte sich jedoch erst im Verlauf der Projektjahre produktiv entwickeln, da vor Einführung des Blockmodells im 3. Projektschuljahr das Lesetraining im *EiveL*-Unterricht verortet war. Ein dementsprechendes Fehlen von Engagement führte die Deutschlehrkraft 1 im 2. Projektschuljahr auf eine zu diesem Zeitpunkt noch ausstehende umfassende Organisationsstruktur zurück:

757 Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ.

758 Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ; „I: Die Zusammenarbeit mit Ihren Kollegen, insbesondere mit Ihren Deutschkollegen, wie sieht die im Kontext der *LeseSchule* aus? Wie, wie kommen / arbeiten sie zusammen? L: Also wir arbeiten ja grundsätzlich in der Fachschaft Deutsch sehr, sehr eng zusammen, nicht nur, dass / es werden gleiche Klassenarbeiten geschrieben, um auch eine Vergleichbarkeit zu haben, Unterrichtsreihen werden gemeinsam entwickelt, und so ist das auch im Zuge der *Leseschule.*" (Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ)

> Ich glaube, den Deutschlehrern ist es schon relativ wichtig, vielleicht stehen aber auch nicht alle so dahinter, weil es dieses Kontinui- / Kontinuität nicht gibt, der organisatorische Rahmen stimmt noch nicht.[759]

Expertise (K19.3)

Die fachliche Expertise der beteiligten Deutschlehrkräfte stellte sich als fundiert dar. Ein Verbundkoordinator attestierte einer Deutschlehrkraft im Rahmen der 2. Hospitation, dass die Stunde „alle wichtigen Elemente eines Lesetrainings" enthalten und sich durch eine „[passende] Materialauswahl" und eine „sinnvolle Diff[erenzierung]" ausgezeichnet habe. Zudem betonte er das „insgesamt gute […] Unterrichtsmanagement" und ihre „souveräne Klassenführung".[760] Die Deutschlehrerin ihrerseits verwies auf die Unterstützungsfunktion des bereitgestellten Materials, das ihr die Differenzierung problemlos ermöglicht habe. Im darauffolgenden 4. Projektschuljahr übernahmen dann in drei Klassen parallel ausschließlich Deutschlehrkräfte die Durchführung des Lesetrainings. Dabei wiesen die Unterrichtsdokumentationsbögen eine überdurchschnittliche Reflexionsfähigkeit in Bezug auf Material und Methode und damit fachliche und methodische Expertise aus.[761]

### Kollegium (K20)

Akzeptanz und Relevanz des Programms (K20.1)

Die Relevanz des Programms für das Kollegium war unterschiedlich stark ausgebildet, unterlag während der Programmlaufzeit Schwankungen und war abhängig von der Position einzelner Kolleg:innen im Programmgefüge. Im 1. Projektschuljahr verstanden es die Projektkoordinatorinnen im Rahmen der SWOT-Analyse als Stärke, dass in dem kleinen Kollegium „alle die Konzeption mittragen"[762]. Dass diese Haltung noch entwicklungsfähig war, zeigt in demselben Dokument die Formulierung, dass bei Eltern und Lehrkräften ein Bewusstsein für die Notwendigkeit geweckt werden müsse.[763]

Vor diesem Hintergrund ließ sich die Akzeptanz im Kollegium mit zwei Interventionen in Verbindung bringen: Zum einen zeigte das Feedback zur ersten Fortbildung in der Schule, dass die *LeseSchule* sehr positiv wahrgenommen wurde:[764]

---

759 Weiterführende Schule 2, DL+ 1, 2. PSJ.

760 Weiterführende Schule 2, Hospitationsbogen (Hospitation 2 bei DL+ 2), 3. PSJ.

761 Vgl. Kap. IV.2.1.

762 Weiterführende Schule 2, SWOT-Analyse, 1. PSJ.

763 Vgl. Weiterführende Schule 2, SWOT-Analyse, 1. PSJ.

764 Vgl. Weiterführende Schule 2, Projektverlaufsprotokoll (Gespräch VK/PK [und SL] mit anschließender Hospitation [*EiveL*]), 1. PSJ.

> Ja, ich finde schon, dass das eine Bereicherung ist, weil ich das vorher noch gar nicht kannte und das auch sehr positiv ankommt.[765]

Zum anderen beeinträchtigte noch in den ersten beiden Projektschuljahren das Fehlen von Kontinuität und einem verbindlichen organisatorischen Rahmen die Akzeptanz des Programms.[766] Auch eine gewisse Konkurrenzhaltung im Rekurs auf die Freistellung der Projektverantwortlichen oder der vermeintlichen Priorisierung des Faches Deutsch zeigte sich insbesondere zu Programmbeginn.[767] Im 4. Projektschuljahr wiederum verwies die Projektkoordinatorin 1 auf die hohe Relevanz des Programms gerade bei Lehrkräften, die das Kollegium sukzessive verstärkten:

> Ja, das ist ja eben das, also die, die hier neu anfangen und denen wir dann davon erzählen, die finden das alles hochinteressant und sind da ganz begeistert.[768]

Insbesondere die schulübergreifende Konzeption des Programms führte im Kollegium zu dessen positiver Bewertung.[769] Aus Sicht der Schulleitung hat darüber hinaus die Visualisierung der Bausteine der *LeseSchule* in den Klassenzimmern (Plakate des Lesestrategietrainings) die Relevanz im Kollegium gesteigert:

> Dazu helfen uns natürlich auch die Materialien, sprich die Aushänge: Was ist bei den einzelnen Lesestrategien Ziel und Zweck? Das werden wir jetzt auch verstärkt in die Klassen noch mit hineinnehmen. Auch da ist das Interesse groß bei den Kollegen, das auch in den Räumen sichtbar zu haben, und ich habe schon das Gefühl, dass die Akzeptanz dafür da ist.[770]

---

765 Weiterführende Schule 2, DL- 1, 2. PSJ.

766 Vgl. Weiterführende Schule 2, DL+ 1, 2. PSJ.

767 „I: Gibt es etwas, was die Akzeptanz des Programms in Ihrem Kollegium beeinträchtigen könnte? L: (…) Ja, das sind so Momente, wenn, wenn wir, sagen wir mal jetzt, die Lesezeit, das einzurichten. Natürlich ist, ist immer wieder auch innerhalb des *EiveL*-Unterrichts, wenn die Kinder ihre *EiveL*-Arbeit nicht schaffen, weil sie ja doch noch auf dem Weg sind, weil sie ja eben dieses eigenverantwortliche Arbeiten noch nicht so können, könnte und wird gewiss auch mal der Aufschrei, wenn der, gerade der Mathematiklehrer da die Aufsicht führt, dass der das Gefühl hat: ‚Ja, jetzt lesen die, aber sie sollten besser da ihre Matheaufgaben machen.' Nicht? Also ich meine, das ist ja auch ganz menschlich." (Weiterführende Schule 2, DL-, 4. PSJ) Vgl. auch PK 1, 4. PSJ; PK 2, 2. PSJ. Zudem kritisierten Kolleg:innen die Bereitstellung der Förderstunden für die Umsetzung des Lesetrainings und reklamierten sie für ihr Fach (vgl. Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ).

768 Weiterführende Schule 2, PK 1, 4. PSJ.

769 „Das ist EIGENTLICH gut, dass man das schulübergreifend macht." (Weiterführende Schule 2, LK- 1, 2. PSJ)

770 Weiterführende Schule 2, SL, 2. PSJ.

Im 3. Projektschuljahr betonte eine nicht beteiligte Deutschlehrkraft zudem die Bedeutung des Programms mit Blick auf die Arbeitserleichterung durch die Etablierung von Routinen, die gemeinsame Zielverfolgung und die Rolle des Lesens als „Basisfähigkeit“[771].

In Bezug auf ihre Schülerschaft unterstrichen alle Lehrkräfte den positiven Effekt des Lesetrainings auf deren Leistung:

> Das / ich würde sagen, dass ich insbesondere bei den Schülern in meiner Klasse eine Verbesserung hinsichtlich des Textverständnisses schon festgestellt habe. Im / also ich denke schon, dass was / dass das was mit der *Leseschule* zu tun hat, beweisen kann ich es natürlich nicht (lacht). Aber, also ich merke schon, dass Schüler, von denen ich in Klasse Fünf gedacht habe: Oh, oh das kann aber / das wird aber noch wahrscheinlich böse enden, wenn das so weitergeht, die sich wirklich verbessert haben.[772]

Die Lehrkräfte waren insbesondere über die große Weiterentwicklung leseschwacher sowie inklusiv unterrichteter Schüler:innen „erstaunt“ und auch Eltern und Schüler:innen meldeten den Projektkoordinatorinnen zurück, „dass ihnen das was gebracht hat.“[773]

Bezüglich der Relevanz der Implementierung der *LeseSchule* waren sich die Lehrkräfte einig und bewerteten sie als hoch: Sie sollte „auf jeden Fall“ Teil des Schulprogramms werden – auch aufgrund des großen Förderbedarfs der Schüler:innen im Bereich ‚Textverstehen‘.[774] Die *LeseSchule* biete für diesen Förderbedarf ein systematisches und einheitliches Konzept:

> Ich denke, die *Leseschule*, das ist ja erstmal diese Unterstützung, diese Dinge auf den Weg zu bringen. Und ja, die braucht man, weil erstmal durch die Strategien zum Beispiel ist das ja auch nochmal einheitlich für die ganzen Kollegen auch, oder für das Haus ist es so eine Richtschnur, das ist ganz wichtig.[775]

Voraussetzung für die Unterstützung der Implementierung waren die verzeichneten Erfolge durch die Umsetzung des Lesetrainings:

771 Weiterführende Schule 2, DL- 2, 3. PSJ.
772 Weiterführende Schule 2, PK 2, 2. PSJ.
773 Weiterführende Schule 2, PK 2, 4. PSJ.
774 Weiterführende Schule 2, DL+ 1, 2. PSJ; DL+ 2, 2. PSJ. Diese Ansicht wird sowohl von den Projektkoordinatorinnen als auch von der Schulleitung uneingeschränkt vertreten (vgl. Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ; PK 2, 2. PSJ; SL, 2. PSJ).
775 Weiterführende Schule 2, DL- 2, 4. PSJ.

> Und dadurch, dass wir diese Strategien eingeführt haben, ist das für die Schüler sehr hilfreich, weil sie das schaffen, diese Texte jetzt, ja, besser zu verstehen.[776]

Zusammenfassend merkte auch eine fachfremde Lehrkraft an: „Wenn man das so intensiv macht, […] dann macht es überhaupt keinen Sinn, das abzusetzen, sondern dann muss das irgendwie Teil des Schulprogramms auch werden."[777]

776 Weiterführende Schule 2, DL+ 2, 4. PSJ.
777 Weiterführende Schule 2, LK- 1, 2. PSJ.

# V. Resümee

Im Rahmen der Teilnahme an der *BiSS*-Initiative (2014–2019) wurden Implementationsprozesse an zehn Schulen evaluiert, aus denen kriteriengeleitet fünf Schulen ausgewählt wurden, um anhand von Auswertungen differenzierter Fallanalysen Antworten auf die Fragestellung zu finden, *wie es gelingt, ein systematisches Leseförderkonzept adäquat und nachhaltig in Schule zu verankern*. Fachlicher Gegenstand der Implementation war mit der *LeseSchule* das Konzept einer umfassenden systematischen Leseförderung mit dem unterrichtlichen Kernstück eines Lesetrainings.

Dem Ansatz einer symbiotischen Implementationsstrategie folgend, wurde der Implementationsprozess in Kooperation der Steuergruppe – bestehend aus dem universitären Leseschulteam und den Verbundkoordinatoren – mit den schulischen Akteur:innen in wechselseitigem Austausch durchgeführt, wobei dem Leseschulteam die Aufgaben einer initiierenden, zeitlich gestaffelten Wissensvermittlung, der Zurverfügungstellung von Lehr-/Lernmaterialien, der begleitenden fachlichen Unterstützung während der Projektjahre sowie der punktuellen Durchführung standardisierter Testungen zukamen. Ihm oblag die Begleitung der Integrations- und Institutionalisierungsprozesse mit punktuellen Interventionen, ohne jedoch den Implementationserfolg aller Schulen maßgeblich durch Steuerung zu beeinflussen. Die Wege zur *LeseSchule* und die damit verbundenen Entwicklungen an den zehn Schulen wurden dokumentiert und evaluiert.

Vor dem Hintergrund des formativ-summativen Forschungsdesigns werden an dieser Stelle, zunächst noch mit Rekurs auf das Kategoriensystem, die zentralen Ergebnisse zusammengeführt und daraus entscheidende Parameter eines gelingenden Implementationsprozesses generiert, die nach der Evaluation der (unterrichtspraktischen) Realisierung in fünf Projektschuljahren benannt werden können. Dabei werden auf der Grundlage der Fallanalysen der Good-Practice-Schulen in einem ersten Schritt die Gelingensbedingungen in Orientierung an den zugrunde gelegten Dimensionen des Rolff'schen Modells (2013) präsentiert, konkretisiert und punktuell in Bezug zueinander gesetzt. In einem zweiten Schritt werden zentrale Ergebnisse fokussiert, abstrahiert und forschungstheoretisch diskutiert mit dem Ziel, unter Rekurs auf die Analyseergebnisse beider Fallgruppen und im Rückgriff auf den Forschungsdiskurs wesentliche Einflussgrößen für eine gelingende Implementation zu explizieren und daraus abschließend Schlussfolgerungen im Kontext der Bildungsforschung abzuleiten.

## 1. Gelingensbedingungen

Um Gelingensbedingungen eines grundsätzlich komplexen Implementationsprozesses perspektivieren und zentrale Komponenten identifizieren zu können, müssen bei der Analyse der Daten gleichermaßen die grundlegenden Vorannahmen des Implementationsprozesses sowie die inhaltliche Schwerpunktsetzung des Leseförderprogramms berücksichtigt werden. Als maßgebliche Prämissen, die Einfluss auf die Umsetzung im Transferprozess nahmen, sind Einzelschulorientierung, symbiotische Implementationsstrategie und projektspezifische Vorgaben (z. B. bezüglich der Multiplikationsstruktur) zu nennen. Die Auswertung entwickelte sich ausgehend von dem Fokus auf die Qualität der unterrichtlichen Durchführung.

Die Studie orientierte sich an dem nicht immer trennscharfen Rolff'schen Kreismodell (2013), das die Dimensionen ‚Personal', ‚Organisation' und ‚Unterricht' in einer beständigen Dependenz sieht, setzte jedoch in der Analyse einen besonderen Schwerpunkt auf die Dimension ‚Unterricht' und damit auf die Gewährleistung von fachlich-methodischer Programmtreue. Die fachliche Expertise, die hierfür erforderlich ist, wirkt sich auch auf erfolgreiche Prozesse des Transfers im Sinne eines „‚deep change'" (Coburn 2003, S. 4) aus und der damit verbundenen Veränderung tief verankerter Routinen, Überzeugungen und Handlungsmuster mit der Zieldimension eines dauerhaften Wandels. Dieser wird unterstützt, wenn die programmgetreue Umsetzung an die Bedarfe der eigenen Schule angepasst und dadurch stärker zu eigen gemacht werden kann. Die hierarchische Höhergewichtung der Dimension ‚Unterricht' zeichnet damit Fachlichkeit als zentrale Prämisse aus und bezieht diese über die Verbindung von Programmtreue und ‚mutual adaptation' durchgehend in den Kreis der Dimensionen ‚Organisation' und ‚Personal' als Ausweis von nachhaltiger Veränderungsbereitschaft der Einzelschulen zurück, da sich im Zusammenspiel dieser Dimensionen Implementationsprozesse als Symbiose von Fachlichkeit und Institutionalisierung vollziehen und beobachten lassen. Das heißt auch, dass diese Studie die Verbesserung von Schülerleistungen als Zielmarke einer jeglichen Implementation von innovativen Programmen formuliert, den eigentlichen Implementationserfolg jedoch nicht allein an singulären Testergebnissen festmacht, da ihnen die Aussagekraft bezüglich eines nachhaltigen Wandels und einer nachhaltigen Etablierung an der Einzelschule fehlt. Die Daten in den Dimensionen ‚Organisation' und ‚Personal', aber auch ‚Kontext' zeigen, welche schulspezifisch vorausgesetzten Rahmenbedingungen und systemischen Entscheidungen eine programmgetreue fachliche Umsetzung (des Lesetrainings) ermöglicht bzw. unterstützt haben und damit als Grundlagen einer erfolgreichen Implementation gelten können, geben aber auch Hinweise auf Implementationsbarrieren. Als erfolgreiche Implementation wurde eine programmgetreue Etablierung des Lesetrainings im Kontext der Umsetzung der *LeseSchule* verstanden, die im Sinne von

‚mutual adaptation' an die systemischen Bedingungen der Einzelschule und ihrer Schülerschaft angepasst war.

Auf der Grundlage der Detailanalysen aller kriteriengeleitet ausgewählten fünf Schulen sowie der Fallanalysen der beiden als Good-Practice-Schulen identifizierten Schulen der Fallgruppe 1 lassen sich zentrale Erkenntnisse hinsichtlich eines adäquaten und nachhaltigen Implementationsprozesses gewinnen. Zur Systematisierung wesentlicher Faktoren für den Implementationsprozess erwiesen sich gemäß den zugrundeliegenden Dimensionen summativ Gelingensbedingungen im Verständnis eines multifaktoriellen Bedingungsgefüges schulformübergreifend als implementationsförderlich.

*Kontext*

Zum Start der Integration eines (Leseförder-)Programms bilden die *Kontextbedingungen* den Ausgangspunkt für den Implementationsprozess. An den Schulen lagen unterschiedliche Voraussetzungen und damit auch Herausforderungen vor, welche die Lehrer- und Schülerschaft genauso wie auch die Gebäude betrafen. Es wurde deutlich, dass die schulischen Gegebenheiten den Implementationsprozess insgesamt beeinflussten, dass dabei jedoch entscheidend war, welche Relevanz die Lehrkräfte ihnen für die Durchführungspraxis zubilligten. Der Unterschied zwischen den Good-Practice- und den anderen Schulen lag im Umgang mit den gegebenen Kontextbedingungen. So wurde die von allen Schulen als Herausforderung wahrgenommene hohe Heterogenität der Schülerschaft von den einen als Belastung und als unabänderlich beeinträchtigender Faktor für eine gelingende Unterrichtsdurchführung und auch Implementation des Programms wahrgenommen, während die beiden Good-Practice-Schulen der Herausforderung mit personellen und organisatorischen Maßnahmen gezielt begegneten. Deren vorausschauender und gut strukturierter Umgang mit Herausforderungen und Vakanzen kann vor der Folie der Realisierung von ‚Machbarkeit' als Indikator eines gelungenen Transfers (vgl. Proctor et al. 2009; Petermann 2014) gelten. Mit Blick auf die Good-Practice-Schulen hat sich ein ‚[a]däquater Umgang mit schulischen Rahmenbedingungen' (K5) als implementationsförderlich erwiesen. Eine fehlende ‚Systemstabilität' (K6) steht dem Implementationserfolg indes nicht entgegen. Entscheidend für den Implementationserfolg ist die Haltung gegenüber und der Umgang mit Systeminstabilität. Hierin unterscheiden sich die beiden Fallgruppen maßgeblich voneinander.

*Unterricht*

In Bezug auf die Dimension *Unterricht* und die Gewährleistung von Programmtreue sind formativ-summativ die vier Kategorien gelingender Implementation – ‚Funktionale Umsetzung der Programmbausteine im Projektverlauf' (K1),

‚Kompetenzorientierte Ausrichtung der unterrichtlichen Durchführung' (K2), ‚Einsatz adäquater Unterrichtsmethoden' (K3) und ‚Adäquate Auswahl von Unterrichtsmaterialien' (K4) – maßgeblich für den Transfererfolg.

Vor diesem Hintergrund hat sich in Bezug auf die ‚[f]unktionale Umsetzung der Programmbausteine im Projektverlauf' (K1) die reflektierte Eigenständigkeit der unterrichtlichen Umsetzung an den Good-Practice-Schulen in Bezug auf die Bausteine ‚Lesestrategien' und ‚Fluency' im Bereich des Textverstehens gezeigt. Im Rahmen der Projektphase haben beide Schulen ihre unterrichtspraktische Umsetzung in Erprobungsphasen bewusst und zielorientiert an die Bedarfe der Schüler:innen angepasst. Die Grundschule 1 entschied sich für ein Förderband und die Ausweisung einer Leseschulstunde zusätzlich zum Regelunterricht, deren Ausgestaltung sie erst nach einer Phase unterschiedlicher Modellierungen festlegte. Auch an der Weiterführenden Schule 2 erfolgte nach einer Erprobungsphase der Wechsel von einer anfänglichen Integration des neuen Programms in bestehende Förderstrukturen zu einer Umsetzung des Lesestrategietrainings im Blockmodell in der 5. Jahrgangsstufe, wobei in den folgenden Schuljahren von vornherein Wiederholungssequenzen im Rahmen ausgewählter Unterrichtsvorhaben eingeplant wurden, um Nachhaltigkeit im Automatisierungsprozess zu gewährleisten. Auch bei der Integration des Bausteins ‚Fluency' gingen die Good-Practice-Schulen systematisch vor und setzten den Programmbaustein funktional um, indem sie entweder eine klassenübergreifende Fördergruppe (Weiterführende Schule) oder ein Förderband bzw. alternativ Übungen zu Beginn der doppelstündigen Leseschulstunde (Grundschule) als strukturelle Umsetzungsformen insbesondere für leseschwächere Schüler:innen etablierten. Dabei wurde die Durchführung des Lesetrainings, bestehend aus den Bausteinen ‚Lesestrategien' und ‚Fluency', kontinuierlich reflektiert und optimiert.

Bei beiden Schulen folgten die Modifikationen unterrichtsorganisatorischen Entscheidungen und dienten nicht der Kompensation personeller oder organisatorischer Missstände. Als implementationsförderlich zu werten ist die reflektierte, eigenständige Entscheidung für ein Format, das sich bei Wahrung von Wiedergabetreue (vgl. Proctor et al. 2009) als funktional im Rahmen der Schulstrukturen erweist. Im Sinne einer „‚Verbesserungsinnovation[…]'" (Goldenbaum 2012, S. 82) wird dabei ein Vorgängerprogramm oder der etablierte Umgang mit Lesestrategien durch das neue Programm konsequent abgelöst.

Im Kontext des Bausteins ‚Diagnostik' lässt sich festhalten, dass an beiden Good-Practice-Schulen je eine Projektkoordinatorin eine breite diagnostische Erfahrung aufwies, die sie im Rahmen der Programmrealisierung zur Einschätzung der Leistungsverbesserung der Schüler:innen einsetzte. Die Schulen verzichteten dabei weitestgehend auf den selbstständigen Einsatz standardisierter Tests aus den Fortbildungen und griffen vorrangig auf ihre bisherigen (informellen) Evaluationsinstrumente zurück oder entwickelten eigenständig Testformate, um Leistungsentwicklungen zu erfassen.

In Bezug auf den Baustein ‚Leseanimation' haben sich Verschriftlichungen und die damit verbundene Reflexion und Systematisierung konkreter Verfahren und Kooperationsbeziehungen als implementationsförderlich gezeigt. Indem sie als Arbeit am Schulprofil verstanden wurden, Eingang in die Jahrespläne und nachfolgend in die Konzeption einer systematischen Leseförderung im Schulprogramm fanden, wurden leseanimierende Maßnahmen in verbindliche Strukturen überführt, die eine Kompetenzentwicklung aller Schüler:innen und Teilnahme nicht nur eigens interessierter Lehrkräfte in diesem Bereich sicherten.

Die Einhaltung der vorgegebenen Unterrichtsphasen für einen fachgerechten Ablauf des Lesetrainings sowie eine zeitlich angemessene Vermittlung einzelner Lesestrategien sind Teil eines ‚[s]trukturierte[n] Ablauf[s] des Lesetrainings' (K2.1) als zentrale Bedingung für Wiedergabetreue. Beide Good-Practice-Schulen haben nicht nur diese Bedingung eines programmgetreuen Unterrichts auf der Grundlage eines Nachvollzugs der Grundstruktur des Programms erfüllt und damit neben der konkreten Anwendung von spezifischen Lesestrategien auch ein Metawissen um Zielsetzung wie auch methodische Realisierung gezeigt. Sie haben zudem den Unterricht beständig einer Reflexion hinsichtlich seiner lernförderlichen Wirkung unterzogen und durch ‚Reflexion des Leistungszuwachses' (K2.2) eine ‚[k]ompetenzorientierte Ausrichtung der unterrichtlichen Durchführung' (K2) vorgenommen. Es hat sich gezeigt, dass ausschließlich bei den Good-Practice-Schulen eine fortlaufende Reflexion des Kompetenzgewinns der Schüler:innen stattfand, die adäquat zur kontinuierlichen Optimierung des Unterrichts in allen Phasen eingesetzt wurde. Dabei bezog sich die Ausrichtung des Lesetrainings auf die Leistungssteigerung der Schüler:innen im Trainingsverlauf selbst, sodass nicht erst am Ende der Durchführung des Programms, sondern durchgehend in allen Trainingsphasen Kompetenzen der Schüler:innen in der Leseflüssigkeit, der Anwendung der Lesestrategien sowie auch der Internalisierung des metakognitiven Lesestrategiewissens reflektiert wurden. Damit war es den Good-Practice-Schulen möglich, Modifikationen in der Unterrichtsgestaltung (hinsichtlich Material, Methode und Trainingsphasen) vornehmen zu können. Leistungs- und Verständnisschwierigkeiten der Lernenden wurden dabei nicht zum Problem des Trainings gemacht, sondern dieses wurde auf die Bedarfe der Schüler:innen ausgerichtet. Wiedergabetreue zeigte sich hier nicht in einem Modus des statisch-schematischen Umsetzens von Einführungs- und Trainingsphasen von Lesestrategien oder in einem unreflektierten Einsatz von Übungsblättern (wie bei der Weiterführenden Schule 1). Vielmehr war für die Schulen eine Passung des Trainings von Relevanz, um Schüler:innen mit Schwierigkeiten im Textverstehen adäquat zu unterstützen und Kompetenzgewinn im Umgang mit Texten zu erreichen. Programmtreue ist damit nicht nur ein Modifikationspotenzial inhärent. Programmtreue fordert Modifikation ein. Die Schulen haben das Modifikationspotenzial genutzt, das es erst ermöglicht, dass Wiedergabetreue

nicht isoliert und ohne Rückbindung an das systemische Gefüge der Einzelschule und die besonderen Bedarfe ihrer Schülerschaft verbleibt.

Im Konnex von Programmtreue und Modifikation liegt als Gelingensfaktor der ‚Einsatz adäquater Unterrichtsmethoden' (K3) zur Vermittlung und Übung von Lesestrategien dann vor, wenn er, wie es die Good-Practice-Schulen gezeigt haben, auf das Lesetraining zielführend abgestimmt ist und der angestrebte Lernzuwachs der Schüler:innen durch die Methodenwahl entsprechend den Prinzipien des Lesetrainings adäquat unterstützt wird. Die Good-Practice-Schulen wendeten in den Vermittlungs- und Übungsphasen wie auch zum Aufbau und zur Sicherung des metakognitiven Strategiewissens das vorgegebene Methodenrepertoire an und erweiterten dieses sukzessive zielführend. Die für eine Unterrichtseinheit geltende Phasengestaltung (Metakognition, Lesestrategietraining, Fluency) realisierten sie methodisch adäquat und differenziert. Einer adäquaten Methodenexpertise kommt damit eine hohe Relevanz zu.

Zentraler Gelingensfaktor ist zudem eine ‚[a]däquate Auswahl von Unterrichtsmaterialien' (K4) als Ausweis eines fachgerechten Trainingsverständnisses sowie einer Schülerorientierung. Dabei ist eine fachliche Durchdringung für einen funktionalen Einsatz von Materialien erforderlich. Es macht einen zentralen Unterschied, ob – wie an den Good-Practice-Schulen – Lehrkräfte entsprechend ihrem Unterrichtsziel und dem Kompetenzstand ihrer Schüler:innen geeignete Materialien auswählen, gegebenenfalls differenzieren und methodisch korrekt einsetzen können, damit die Schüler:innen programmgetreu die Anwendung von Lesestrategien erlernen, üben und auf einer metakognitiven Ebene ihr eigenes Vorgehen und die Funktion der einzelnen Lesestrategie reflektieren können.

Folglich hat sich mit Blick auf die unterrichtliche Dimension gezeigt, dass ein reflektierter und stringenter Einsatz von passgenauen Unterrichtsmaterialien grundlegend für die programmgetreue Implementation ist.

*Organisation*

Im Prozess einer Implementation erwies sich die systemische Rolle der Schulleitung zum einen hinsichtlich der Bereitstellung von Ressourcen als zentral. Dabei zeigte sich mit Blick auf die Good-Practice-Schulen, dass vor allem ein reflektierter Umgang mit und ‚Bereitstellung [von] ‚zeitliche[n] […] [und] personelle[n] […] Ressourcen' (K9) implementationsförderlich ist. Die Gewährung von Ressourcen umfasste zeitliche und personelle Freiräume für die unterrichtspraktische Realisierung, die Realisierung von Leseanimationsverfahren, für außerschulische Fort- und Weiterbildung und innerschulischen Wissenstransfer sowie Entwicklungsarbeit. Da die Faktoren ‚Zeit' und ‚Personal' an Schulen durchaus begrenzt sind und bisweilen eine Herausforderung darstellen, sind – darauf weisen auch Schaumburg/Prasse/Blömeke (2009) hin – „Gestaltungsfreiräume"

für den Implementationsprozess von Relevanz (Schaumburg/Prasse/Blömeke, S. 599).

Zum anderen spielt die ‚[k]riterienorientierte Auswahl der Projektkoordinator:innen durch die Schulleitung' (K10) eine zentrale Rolle für den Implementationsprozess. Während an den Schulen der Fallgruppe 2 die Auswahl allein auf der Basis potenzieller Freiwilligkeit getroffen wurde, wurden an den Good-Practice-Schulen die Projektkoordinatorinnen als zentrale Akteurinnen kriteriengeleitet anhand der Parameter Fachlichkeit, Schulleitungserfahrung und Professionalität ausgewählt.

Eine kriterienorientierte Auswahl der Projektkoordinatorinnen wirkte sich auch positiv auf die implementationsförderlichen Kategorien ‚[k]lare Zuständigkeiten und Aufgabenteilung der Projektkoordinatorinnen' (K11), ‚Engagement' (K 18.2) und ‚Expertise' (K18.3) dieser Akteursgruppe aus. Hinsichtlich der systemischen Rolle der Projektkoordination erwies sich eine systematische, planvolle und verbindliche Organisation des Transferprozesses als implementationsförderlich. Dazu gehörten klare Zuständigkeiten und Aufgabenteilung innerhalb der Teamstruktur. An der Good-Practice-Grundschule trafen sich auf der Grundlage konkreter Verantwortlichkeiten und ausgewiesener Expertisen die verantwortlichen Akteurinnen zu festen wöchentlichen Teamsitzungen zur Abstimmung ihres organisationalen und unterrichtlichen Vorgehens oder auch zur Materialerstellung. Auch an der weiterführenden Schule 2 wurden die unterrichtspraktische Umsetzung im Team geplant und den Kompetenzprofilen entsprechend Zuständigkeiten für Jahrgangsstufen, Materialerstellung und Lernstandserhebungen sowie Kommunikation mit der Schulleitung festgelegt. Die Definition von Kompetenzbereichen aufgrund von spezifischen Expertisen ist Ausweis eines planvollen Vorgehens innerhalb der Teamstruktur.

Eine ‚Einbindung der Projektkoordinator:innen in Gremien' (K12) erwies sich als Vorteil, wenn daraus Expertise in Bezug auf organisationales systemisches Wissen und Handeln erwuchs bzw. einschlägige Erfahrungen bereits vorlagen. Dies war bei den Good-Practice-Schulen der Fall, bei denen jeweils eine Projektkoordinatorin im Team in schulstrukturell starker Position tätig war, Schulleitungserfahrung mitbrachte und damit Schulentwicklungsexpertise aufwies. Auch diesbezüglich zeigen sich die ‚[k]riterienorientierte Auswahl der Projektkoordinatorinnen durch die Schulleitung' (K10) sowie die ‚Expertise' (K18.3) der Projektkoordinatorinnen als Gelingensfaktoren.

Als Unterstützung des Implementationsprozesses erwies sich im Kontext von ‚Netzwerkarbeit' (K13) zudem eine ‚Vernetzung innerhalb der Projektstrukturen' (K13.1). Im Vergleich der Fallgruppen 1 und 2 sticht hervor, dass die Good-Practice-Schulen durchgängig an der vorgegebenen Vernetzung auf Fortbildungen und Netzwerktreffen teilnahmen und diese als Mehrwert empfanden. Dazu gehörten die Reflexion und gegenseitige Vergewisserung über den Fortschritt des Implementationsprozesses, ein gewinnbringender Erfahrungsaustausch über

die unterrichtspraktische Umsetzung des Lesetrainings (Materialeinsatz, Differenzierung, Absprachen zur Strukturierung des Übergangs zur Vorbeugung von Dopplungen beim Lesetraining) sowie über einen ‚[f]unktionale[n] Wissenstransfer' (K15).

Ob zudem auf organisatorischer Ebene die Schaffung von Verbindlichkeit durch ‚[s]chriftliche Fixierung des Implementationsprogramms' (K14) im Sinne von Nachhaltigkeit (vgl. Proctor et al. 2009) implementationsförderlich ist, hängt vom schulorganisatorischen Format der schriftlichen Fixierung und auch in Ansätzen von der Schulform ab. Zunächst muss geklärt werden, ob die schriftliche Fixierung in einem Bereich erfolgt, der als zentrales Steuerungsinstrument fungiert. Dies kann im Fall der Leseförderung das ‚Fachcurriculum Deutsch' (K14.2) und/oder das ‚Schulprogramm' (K14.1) sein. Die Good-Practice-Schulen haben gezeigt, dass die Festlegung dieses Bereichs im Kontext des Lesetrainings abhängig ist von der jeweiligen strukturellen Etablierung des neuen Programms. Entsprechend hatte die Weiterführende Schule 2 mit der Verankerung des Lesetrainings im regulären Unterricht im 3. Projektschuljahr das Lesetraining als Teil des Curriculums ausgewiesen und als Unterrichtsreihe festgeschrieben. Die Verankerung im Förderplan an der Grundschule 1 zeigt indes, dass nicht zwingend eine schriftliche Fixierung und damit Verankerung des Programms im Curriculum erfolgen muss, um verbindlich und erfolgreich umgesetzt zu werden.

Eine schriftliche Etablierung des neuen Programms ist damit unabhängig vom Steuerungsinstrument für den Implementationserfolg von Relevanz, sofern es nicht nur schriftlich fixiert, sondern unterrichtspraktisch realisiert wird.

Als weiterer Faktor auf der Ebene ‚Organisation' hat sich ein ‚[f]unktionaler Wissenstransfer' (K15) als implementationsförderlich erwiesen, der über Maßnahmen etabliert wird, die reflektiert und systematisch auf die Implementationsziele und Akteur:innen abgestimmt sind. So haben die Good-Practice-Schulen ganz individuell eine ‚Nutzung schulischer Organisationsstrukturen' (K15.2) akteurs- und aspektorientiert im Rahmen von Fach- und Lehrerkonferenzen, Teamsitzungen, in Besprechungen oder am Tag der offenen Tür betrieben und dabei explizit zwischen Informations- und Wissensweitergabe unterschieden. Transparenz und Sichtbarkeit waren für den funktionalen Wissenstransfer dabei von Relevanz. Abseits bestehender Transferstrukturen wurde zudem die eigenständige ‚Initiierung von Organisationsstrukturen' (K15.3) relevant, indem die Projektkoordinatorinnen Jahrgangsteams, Vertiefungsworkshops oder selbst verantwortete halbtägige innerschulische Fortbildungsformate ins Leben riefen. Neben kooperativen ‚Collegial Sharing'-Formaten, die Raum für Informations- und Wissenstransfer im Dialog geben, gewährleisteten sie weiterhin eine ‚[s]chriftliche Informationsweitergabe' (K15.1) z. B. über Skripte, (digitale) Materialordner oder Newsletter. Diese dienten einer inhaltlichen Sicherung der Programmtreue und wurden von Kolleg:innen z. T. auch eingefordert.

Darüber hinaus unterstützt auch ein ‚[a]däquater Umgang mit Fluktuation' (K16) den Implementationserfolg, wie er an den Schulen der Fallgruppe 1 praktiziert wurde. An der Grundschule 1 ermöglichten die gezielten Doppelbesetzungen in eigens ausgewiesenen Leseschulstunden nicht nur eine gezielte Professionalisierung und Spezialisierung im Kollegium, sondern das Format begünstigte zudem eine Abfederung personeller Fluktuationen. Auch an der weiterführenden Schule der Fallgruppe 1 wurde Fluktuationen aktiv und systematisch durch gezielte Fortbildungen von neuen Lehrkräften und die Etablierung zusätzlicher Formate für einen systematischen Wissenstransfer begegnet.

*Personal*

Im Rekurs auf die drei untersuchten Kategorien ‚Akzeptanz und Relevanz des Programms', ‚Engagement' und ‚Expertise' zeigt sich, dass die Akzeptanz des Programms und dessen Einschätzung als relevant für die eigene Schule insbesondere vonseiten der ‚Schulleitung' (K17.1) wichtig war und eine positive Auswirkung auf den Implementationsprozess hatte, da von ihr maßgebliche systemisch-organisationale Entscheidungen getroffen wurden. Dies steht in einem Wechselverhältnis zur Kategorie ‚Bereitstellung zeitlicher […] [und] personeller […] Ressourcen' (K9) durch die Schulleitung, die sich gleichermaßen positiv an den Good-Practice-Schulen gestaltete. Es lässt sich demnach eine Bedeutung der individuellen Wertschätzung und Unterstützung des Programms durch eine kompetente, systematisch und systemisch-organisational denkende Schulleitung für den Implementationserfolg im Sinne eines respektierten ‚Change Agent' (vgl. Holtappels 2019; Manitius 2021; Marx/Pant 2022) feststellen. Denn nur die Schulleitung kann Priorisierungen vornehmen und die notwendigen Rahmenbedingungen schaffen, damit ein Programm konsequent umgesetzt und final verankert werden kann.

Mit Ausnahme der Grundschule 2 zeigten alle Projektkoordinatorinnen unabhängig vom Fallgruppenstatus eine hohe Akzeptanz des Programms (K18.1). Auch wenn alle Koordinatorinnen in diesem Projekt ausnahmslos die hohe Relevanz des Programms betonten, mündete diese Haltung nicht in jedem Falle im weiteren Programmverlauf in ‚Engagement' (K18.2). Es zeigte sich jedoch bei den Good-Practice-Schulen, dass eine gelingende inhaltliche Umsetzung des Programms, die wiederum eine fachliche ‚Expertise' (K18.3) voraussetzte, von einem überdurchschnittlichen ‚Engagement' (K18.2) begleitet war. In der Zusammenschau fungierten bei den Projektkoordinatorinnen folglich die Relevanz und Akzeptanz als Mindestanforderung, auf der Engagement und Expertise aufbauen – alle drei Faktoren spielen somit zusammen.

Bei den ‚[b]eteiligte[n] Deutschlehrkräfte[n]' (K19) konnte festgestellt werden, dass diese besonders zu Beginn des Projekts die ‚Akzeptanz und Relevanz des Programms' (K19.1) bekundeten. Diese Aufgeschlossenheit und Wertschätzung

dem Programm gegenüber verlor bei den beteiligten Deutschlehrkräften der Fallgruppe 2 schnell an Einfluss, während sich an den Good-Practice-Schulen zeigte, dass eine beständige Akzeptanz eines innovativen Programms auch von dessen systematischer Ausgestaltung (hier der *LeseSchule* sowie auch speziell des Lesetrainings) abhängig ist, da die beteiligten Deutschlehrkräfte wahrnahmen, dass sich hierdurch eine gezielte Förderung der Schülerschaft und konkrete Verbesserungen des Lernstandes (hier des Textverständnisses) erzielen lassen. Dadurch erfuhr das Programm eine hohe Akzeptanz bei allen Beteiligten der Good-Practice-Schulen.

‚Akzeptanz und Relevanz des [innovativen] Programms' (K20.1) im gesamten ‚Kollegium' (K20) stellt sich different dar. Lediglich an der Grundschule 1 der Fallgruppe 1 lässt sich dem Kollegium eine gleichbleibend hohe Relevanz und Akzeptanz attestieren. Dies ist bei den Grundschulen der Fallgruppe 2 nicht der Fall. Bei den beiden weiterführenden Schulen muss konstatiert werden, dass durch die Differenzierung in dem jeweiligen Fachunterricht den Fachlehrer:innen gute Bedingungen für das eigene Fach wichtiger sind als Anliegen anderer Fächer. Dadurch ist eine umfassende Akzeptanz im Kollegium kaum möglich und fungiert nicht als zentrale Einflussgröße für den Programmerfolg.

Damit lässt sich festhalten, dass die wahrgenommene Relevanz eines Implementationsprogramms für die Schule eine Voraussetzung für die Initiierung des Implementationsprozesses ist. Ein direkter Einfluss auf den Implementationserfolg lässt sich daraus jedoch nicht zwangsläufig ableiten. Deutlich wurde, dass fehlende Programmrelevanz und auch -akzeptanz des Kollegiums insbesondere an Grundschulen einer adäquaten Implementation entgegenstehen.

Das ‚Engagement' (K18.2) an den Good-Practice-Schulen fand bei den Teams der Projektkoordinatorinnen seinen Ausdruck in einer hohen Motivation bei der Umsetzung der Programmbausteine, einem systematischen Vorgehen, einer betont selbstständigen und problemlösenden Haltung bei Herausforderungen, einer gezielten Anforderung externer Unterstützungsmaßnahmen und einer hohen Eigeninitiative. Auch die Bereitschaft der Projektkoordinatorinnen zur kontinuierlichen Selbstqualifizierung und Selbstevaluation ist Ausweis ihres Einsatzes. Dass ‚Engagement' (K18.2) und ‚Expertise' (K18.3) sich dabei gegenseitig bedingen, lassen eigenständige Entwicklungen (wie den ‚PAUL' an der Good-Practice-Grundschule) erkennen. Diese sind nicht nur Ausdruck von ‚shift in reform ownership' im Sinne einer fachlich-fundierten Internalisierung. Sie zeugen auch von einem Sich-zu-eigen-Machen der Innovation im Ausloten des Spannungsfeldes von ‚Wiedergabetreue' und ‚mutual adaptation'. Die Projektkoordinatorinnen dachten und agierten aus dem Programm heraus und entwickelten auf dieser Basis für ihre Schülerschaft passgenaue Methoden. Dass die Programmprinzipien eigenständig in konstruktiver Umsetzung für die eigene schulspezifische Praxis zur Unterstützung des Kompetenzerwerbs der Schüler:innen produktiv gemacht wurden, ist letztlich auch ein Ausweis der in

dieser Studie realisierten symbiotischen Implementationsstrategie (vgl. Gräsel/Nentwig/Parchmann 2005).

Der Relevanz von Kompetenzen und Qualifikationen der beteiligten Lehrkräfte, die in der Forschung betont wird (vgl. u. a. Altrichter/Wiesinger 2005) ist zuzustimmen, sie werden jedoch – laut Goldenbaum 2012 – „häufig eher ‚schlagwortartig' als selbstverständliche Voraussetzung genannt", bisweilen jedoch nicht „näher expliziert bzw. definiert und […] empirisch untersucht" (Goldenbaum 2012, S. 105). Hervorheben lässt sich an dieser Stelle, dass fachlicher Kompetenz ein besonders hoher Stellenwert zukommt, dass sie aber nur in einem gegenseitigen Bedingungsgefüge mit Faktoren der Schulentwicklung wirksam werden kann.

Eine fachliche ‚Expertise' (K19.3) der Deutschlehrkräfte, der ebenfalls grundsätzlich ein hoher Stellenwert zukommt (Gräsel/Nentwig/Parchmann 2005), ist noch einmal anders zu betrachten. Hierbei muss die Ausgestaltung des Begleitsystems berücksichtigt werden, das die Projektkoordinatorinnen an den Good-Practice-Schulen aufgebaut hatten. Indem diese die Deutschlehrkräfte gezielt in den unterrichtlichen Umsetzungsprozess einbanden (wie an der Grundschule 1) bzw. die Deutschlehrkräfte durch gemeinsame Planungs- und Materialsitzungen eng unterstützten (wie an der Weiterführenden Schule 2), hatten sie einen maßgeblichen Einfluss auf einen programmgetreu verlaufenden Unterricht. Inwieweit die eigene fachliche Expertise der Deutschlehrkräfte, auch wenn diese dadurch gestärkt wurde und vorlag, einen entscheidenden Einfluss auf den Implementationserfolg hatte, kann nur unter Verweis auf die Begleitstruktur beantwortet werden. Festhalten lässt sich, dass bei den Good-Practice-Schulen die Trias aus Akzeptanz, Engagement und Expertise bei den ‚[b]eteiligte[n] Deutschlehrkräften' (K19) nicht in dem Maße die Bedingung für eine gelingende Implementation darstellte wie bei den Projektkoordinatorinnen. Auch wenn sich in den Good-Practice-Schulen das Engagement der beteiligten Deutschlehrkräfte positiv auf den Implementationsprozess ausgewirkt hat, ergibt sich Engagement bei der unterrichtspraktischen Planung und Umsetzung – wie sich an den Schulen der Fallgruppe 2 zeigte – nicht zwingend aus einer nominell betonten hohen Programmrelevanz.

## 2. Zentrale Parameter eines erfolgreichen Implementationsprozesses

Die Erfassung der Komplexität von Implementationsprozessen, wie sie sich in dieser Studie im Kontext einer evaluierenden Begleitung von insgesamt zehn Schulen über einen Projektzeitraum von insgesamt fünfeinhalb Jahren gezeigt hat, bedurfte auf der Grundlage des DBR der Triangulation umfassender Daten. Die daraus generierten Ergebnisse werden neben den bereits ausdifferenzierten

Gelingensfaktoren schulischer Implementation am Beispiel des Leseförderprogramms *LeseSchule* nachfolgend in ihren systematischen Bezügen dargestellt und erörtert. Damit wird das Bezugssystem der Rolff'schen Dimensionen verlassen, das bis in die Darstellung der Gelingensbedingungen hinein als modifizierte Ordnungsstruktur in ihrer Systematik wirksam war und die Ergebnisse eng an konkrete Umsetzungen der Schulen, vor allem der Good-Practice-Schulen, band.

Als zentrales Ergebnis kann festgehalten werden: Eine nachhaltige Verankerung eines innovativen Programms in Schule muss sowohl aus fachlicher wie organisational-systemischer Perspektive gesteuert werden und bedarf entsprechend gleichermaßen weitreichender Erfahrungen und Kompetenzen, die im Rahmen erfolgreicher Implementationsprozesse wechselseitig aufeinander bezogen sind. Organisational-systemische Erfahrungen und Kenntnisse (in diesem Falle Schulentwicklungsexpertise) bestimmte neben der fachlichen Kompetenz in den Good-Practice-Schulen das Denken und Handeln in den jeweiligen institutionellen Strukturen ihrer Einzelschulen und war in der schulpraktischen Realisierung durch einen hohen Grad an (Selbst-)Reflexivität geprägt. Ein erfolgreicher Implementationsprozess zeichnet sich somit gleichermaßen durch die übergreifenden Steuergrößen ‚Fachliche und organisational-systemische Expertise' aus, die ineinander übergehen und in beständiger Reflexion miteinander verbunden sein sollten. Der Ansatzpunkt eines gelingenden Implementationsprozesses ist damit auf der Akteursebene zu verorten und an personelle Bedingungsgefüge gebunden.

Anhand der beiden Good-Practice-Schulen ließ sich – im Gegensatz zum Rolff'schen Verständnis (2013) – verifizieren, dass die Dimension ‚Unterricht' als hierarchiehöherer Indikator für gelingende Implementation zu betrachten ist, da sich über diese Dimension zum einen Programmtreue als unabdingbare Voraussetzung ausweisen lässt. Zum anderen ist die fachlich wie organisatorische Ausgestaltung des Unterrichts Ausweis der notwendigen Anpassungen an die Gegebenheiten und Bedarfe der jeweiligen Einzelschule. Die Ergebnisse zeigen, dass allein der Faktor ‚Wiedergabetreue' im Sinne von ‚Programmtreue', dem zufolge eine Intervention so umgesetzt wird, wie von den Entwickler:innen intendiert (vgl. Proctor et al. 2009; Petermann 2014), zu kurz greift. Programmtreue kann kurzfristig zu Leistungssteigerungen bei Schüler:innen führen, wie sich am Beispiel der Weiterführenden Schule 1 zeigen lässt, sie ermöglicht jedoch keine nachhaltige kompetenzorientierte Verankerung eines Programms. Die Gewährleistung eines programmgetreuen Ablaufs muss mit dessen Adaption an die eigene Schülerschaft verbunden sein, indem das fachliche und systemische Vorgehen beständig reflektiert wird und entsprechend Anpassungen im Bereich von Lehr-/Lernmaterialien, Methodeneinsatz und zeitlicher Umsetzung vorgenommen werden.

Wiedergabetreue im Sinne von ‚Programmtreue' ist damit kein isoliert zu sehender Faktor, sondern nur im Konnex mit ‚mutual adaptation' sicherzustellen.

**Programmtreue fordert Modifikation ein**, weil nur eine Ausrichtung auf die systemisch bedingten Anforderungen und **Zielperspektiven der Einzelschulen** die nachhaltige Verankerung des innovativen Programms ermöglicht. Dies erfordert ein ständiges Austarieren, wie es das Beispiel der Weiterführenden Schule 2 zeigt, deren Versuch der Einpassung des Programms in schulische Strukturen in den ersten beiden Projektschuljahren zu Lasten der Programmtreue ging. Die durchgehende reflexive Haltung, mit der die Projektkoordinatorinnen an dieser Schule den Implementationsprozess begleiteten, führte im 3. Projektschuljahr zu der Entscheidung für ein neues unterrichtliches Format.

Der (selbst-)reflexive Modus, der an beiden Good-Practice-Schulen Modifikationen erst ermöglichte, prägte nicht nur die kompetenzorientierte Ausrichtung des Unterrichts bzgl. Passung und ggf. Nachsteuerung, sondern umfasste **Erprobung und Reflexion der unterrichtspraktischen Umsetzung im Rahmen von Pilotierungs- und Realisierungsphasen**. Dies gewährleistete im Ergebnis die Etablierung eines funktionalen Formats für die eigene Schulpraxis, sodass im Sinne von ‚mutual adaptation' eine fortschreitende Optimierung nicht nur im Unterrichtskontext selbst stattfand, sondern immer auch mit Blick auf die individuell-organisationalen Gegebenheiten an der Schule.

Eine gelingende Implementation zeichnet sich somit dadurch aus, dass auf der Basis einer substanziellen Internalisierung der Förderprinzipien programmgetreu agiert, das innovative Programm aber auch gezielt so adaptiert wird, dass das Modifikationspotenzial des Programms für die eigene Schule und ihre Schülerschaft reflektiert, zielgenau ausgeschärft und unterrichtspraktisch realisiert werden kann.

Adaptionen und Nachsteuerungen setzen auch **diagnostische Kompetenzen** von Lehrkräften voraus, wobei im Rahmen der Studie deutlich wurde, dass die Erweiterung der Nutzung nicht-standardisierter Verfahren um psychometrische Diagnostikmaßnahmen (vgl. Paleczek/Seifert 2020; Reitbauer 2020) nicht obligatorisch als Implementationsbedingung gelten kann. Auch wenn Defizite in der diagnostischen Qualität von Leistungsbeurteilungen der Lehrkräfte konstatiert werden können (vgl. Hesse/Latzko 2017; Lenhard 2019; Diehl/Hartke/Mahlau 2020; Souvignier 2022) und im Bereich der diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften ein „deutliche[r] Professionalisierungsbedarf" (Fischer 2022, S. 33) gesehen wird: Das Ergebnis dieser Studie ist, dass eine Implementation auch ohne Kompetenzen in der selbstständigen Anwendung psychometrischer Tests gelingen kann, sofern – und das ist eine entscheidende Einschränkung – an den Schulen diagnostisches Grundwissen und ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Notwendigkeit einer beständigen Überprüfung des Lernfortschritts vorliegen. Ungeachtet der Spezifität diagnostischer Verfahren hat sich gezeigt, dass eine Affinität gegenüber Lernstandserfassungen mit einer erhöhten Aufmerksamkeit gegenüber den Lernfortschritten der Schüler:innen als Ausweis eines kompetenz- und schülerorientierten Vorgehens und auch mit einer hohen Akzeptanz eines

innovativen Programms einhergehen. Durch die Vielfalt der eingesetzten Diagnose- und Beobachtungsinstrumente und die Orientierung am Lernfortschritt der Schüler:innen wurde von den Lehrkräften an den Good-Practice-Schulen die Wirksamkeit der Leseförderung im Ergebnis als verbessertes Textverständnis der Schüler:innen wahrgenommen, das sich auch in anderen Unterrichtskontexten positiv auswirkte.

Als Ergebnis lässt sich sagen, dass die fehlende Anwendung standardisierter Tests eine erfolgreiche Implementierung nicht einschränkt. Gleichwohl lassen sich diagnostisches Wissen hinsichtlich niedrigschwelliger Testverfahren und eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Lernstandserfassung sowie ein Nachvollzug ihrer Sinnhaftigkeit als Gelingensbedingungen festhalten. Es zeigt sich dennoch ein Entwicklungsbedarf im Kontext grundsätzlicher Lehrer:innenprofessionalisierung in diesem Feld.

Das im Kontext der *BiSS*-Strukturen offerierte **Maßnahmenpaket zur Initiierung und Begleitung der Implementation**, bestehend aus Fortbildungen, Netzwerktreffen, Materialpool, individuellen Beratungen sowie auch der Gewährung von Entlastungsstunden für die Projektkoordinator:innen, wurde allen Schulen gleichermaßen zuteil, sodass sich durch das vorrangig qualitativ-empirische Setting dieser Studie beobachten ließ, ob und inwieweit sich die Maßnahmen als implementationsförderlich erweisen. Die in der Schulforschung diskutierten Gelingensfaktoren effektiver **Fortbildungen** (vgl. Rösken-Winter et al. 2015; Schuler/Wittmann 2018) haben sich im Rahmen dieser Studie bestätigt. Da ein gewisser Zeitraum bis zur Anwendung des neu erlernten Wissens berücksichtigt werden muss, hat es sich als zielführend erwiesen, in einem umfassenden Prozess mehrere Fortbildungen anzubieten, sodass „Phasen des Inputs und Wissenserwerbs und Phasen der Erprobung und Reflexion" aufeinander folgen (Lipowsky 2014, S. 523). Am Beispiel der Good-Practice-Schulen hat sich gezeigt, dass Effekte, die vergleichsweise kurze Fortbildungen auf das Wissen von Lehrpersonen haben (vgl. u. a. Decker et al. 2013), für eine mit Implementation verbundene mittelfristige Perspektive nicht ausreichen. Denn es sind auch hier die **Phasen der Erprobung und Reflexion**, die den zentralen Gelingensfaktor ausmachen und die Good-Practice-Schulen von den anderen Schulen unterscheiden. Die beständigen Nachsteuerungsprozesse an den Good-Practice-Schulen haben deutlich gemacht, dass Implementation als multifaktorielles Gefüge aus Fachlichkeit und organisational-systemischem Agieren ein grundsätzlich von Bewegung und Veränderung geprägter Prozess sein muss. Dabei sind Faktoren wie Entlastungsstunden, wie sie auch im *BiSS*-Kontext gegeben waren, zunächst hilfreich für notwendige Spielräume des Erprobens, aber auch nur, wenn sie reflektiert und zielorientiert genutzt werden.

Das Unterstützungsformat **Netzwerkarbeit** in Form von Netzwerktreffen, das den Lehrkräften in diesem Kontext Kooperationsmöglichkeiten bei gleichzeitiger Entscheidungsfreiheit ermöglichte (vgl. Gräsel et al. 2006), gab Strukturen vor,

innerhalb derer sich die Schulen systematisch unter anderem über die Strukturierung des Implementationsprozesses oder über schulspezifische Umsetzungsformen austauschen konnten. Die Strukturen der Netzwerkarbeit im Rahmen dieser Studie erfüllen nach Berkemeyer (2010) das Format von „Innovationsnetzwerke[n]" (Berkemeyer 2010, S. 667), da der Beitritt auf Freiwilligkeit, Innovationsbereitschaft und Interesse beruhte.

Nickolaus et al. (2006) führen in diesem Kontext Unterstützungssysteme wie Netzwerkbildung und Austauschbeziehungen als transferrelevante Bedingungsfaktoren an. Ein Ergebnis dieser Studie ist jedoch, dass auch Begleitmaßnahmen wie die Etablierung von Netzwerktreffen nur so effizient und hilfreich sein können wie der Modus ihrer Inanspruchnahme. Das in den umfangreichen Fortbildungsmaßnahmen zur Verfügung gestellte fachliche Wissen wurde zwar in Netzwerktreffen noch vertieft und die Möglichkeit des Austausches offeriert, doch nur die Projektkoordinatorinnen der Good-Practice-Schulen profitierten im Sinne einer erfolgreichen Programmumsetzung und nachhaltigen Verankerung davon. Damit bestätigt sich, dass die Wirksamkeit von Netzwerken, die im Kontext von Schulentwicklungsprozessen und schulischer Innovation untersucht wurden (vgl. Berkemeyer 2008; Berkemeyer et al. 2010; Järvinen et al. 2015), differenziert zu betrachten ist. Auch wenn der als maßgeblich erachtete Erfolgsindikator ‚Qualität' der Kooperation als hoch eingestuft werden kann, ist damit nicht zwangsläufig verbunden, „dass die Implementation der Innovation vorangetrieben wird". (Järvinen et al. 2015, S. 43) Allerdings verweist Järvinen im Rekurs auf Trempler (2014) darauf, dass „eine ‚vollständige' Implementation nur dann vorliegt, wenn auch die Qualität der Kooperation hoch ist." (Järvinen et al. 2015, S. 43)

Bestätigen lässt sich das Forschungsergebnis, dass der Netzwerkerfolg im Zusammenhang mit dem Bedingungsgefüge an der Schule steht und insbesondere durch die Schulleitung beeinflusst wird (vgl. Aldorf 2016). Die Good-Practice-Schulen, die Netzwerkstrukturen für ihren Implementationsprozess zu nutzen wussten, vermochten auch deshalb Anregungen und Ergebnisse in systemische Abläufe rückzubinden, weil sie im gesamten Prozess in engem Austausch mit der Schulleitung standen bzw. in Teilen in das Schulleitungsgefüge eingebunden waren und in diesen Strukturen agierten.

Im Rahmen dieser Studie ließen sich über die Triangulation unterschiedlicher Tools wie Feedbackbögen zu Netzwerktreffen sowie Interviews mit unterschiedlichen Akteur:innen Funktionen und Gestaltung des Netzwerks überprüfen. Da trotz der positiven Resonanz auf die von der Steuergruppe verantwortete Netzwerkarbeit auch diese nicht zu einem Gelingen des Implementationsprozesses an allen Schulen beitragen konnte, ist als ein Befund festzuhalten, dass Netzwerkarbeit weder eine Gelingensbedingung darstellt noch ein Wert an sich ist. Sie kann ein förderliches Zusatzangebot für Schulen darstellen, sofern sie regelgerecht und systematisch mit (wissenschaftlicher) Begleitung stattfindet und dieses Angebot reflektiert angenommen wird.

Darüber hinaus hat sich **Wissenstransfer** als ein komplexes, durchaus problematisches Themenfeld herausgestellt, das grundsätzlich im Kontext von Implementation im Fokus steht, da es mit dem Ziel der Nachhaltigkeit die Verbreitung des innovativen Wissens im Kollegium intendiert. Die Multiplikationsstruktur im Rahmen des Projekts basierte entsprechend dem *BiSS*-Konzept auf kollegialem Wissenstransfer.[778] Vor dem Hintergrund ihrer Rolle und Funktion sah das Aufgabenspektrum der Projektkoordinatorinnen auch vor, die Inhalte der *Lese-Schule* als Gesamtkonzept mit dem Fokus auf das Lesetraining an ihre Kolleg:innen zu vermitteln.

Dass (fehlende) fachliche Expertise der Projektkoordinatorinnen nicht nur Auswirkungen auf die Qualität einer schüler- und kompetenzorientierten Ausrichtung des Unterrichts sowie die Erfassung und Reflexion seiner Wirksamkeit, sondern auch auf den schulinternen Wissenstransfer hat, bedarf keiner weiteren Erläuterung. Interessanter sind im Kontext der Implementation die unterschiedlichen Ausgestaltungen und Formate des Wissenstransfers auf der organisationalen Ebene.

Die schulinterne Multiplikation erfolgte an den Schulen der Fallgruppe 2 nicht institutionalisiert und systematisch, sondern der Wissenstransfer wurde vorrangig über informelle Austauschformate organisiert: Inhalte der Fortbildungen wurden beiläufig in den Pausen im Lehrerzimmer oder zwischendurch kommuniziert. Konferenzen oder Teamsitzungen wurden kaum für eine systematische Wissensweitergabe genutzt, zumal es in Teilen aufgrund konkurrierender Themen an den Schulen den Projektkoordinatorinnen nicht gelang, der Programminnovation in Gremien die notwendige Sichtbarkeit und Aufmerksamkeit zu verschaffen. Einem solchen Format des Wissenstransfers als einem nicht-institutionalisierten ‚Zwischen-Tür-und-Angel-Agieren' lässt sich mit Fussangel bescheinigen, dass „diese Formen des Zusammentreffens keine intensive Kooperation ermöglichen. Das gemeinsame Erarbeiten neuer Inhalte und ein eher kokonstruktives Vorgehen sind in diesem Rahmen nicht zu realisieren." (Fussangel 2008, S. 266)

Die an den Good-Practice-Schulen praktizierten Modalitäten des Wissenstransfers gestalteten sich hingegen in Form von gezielter Nutzung bestehender schulischer Gremien- und Organisationsstrukturen, zeitlich geregelten Einzelgesprächen, vielfältigen Formaten der schriftlichen Informationsweitergabe und einer Etablierung neuer Organisationsstrukturen. Die erkennbare planvolle und methodisch konsequente Ausgestaltung des Wissenstransfers hat sich im Ergebnis als ein zentraler Faktor für dessen Gelingen herausgestellt (vgl. zur Relevanz

778 Vgl. https://www.biss-sprachbildung.de/forschung-und-entwicklung/forschungsnetzwerk/lese-biss/ (letzter Aufruf: 11.01.2025). „Lese-BiSS" greift im Rahmen der Fortbildungen zu Leseförderung auch auf E-Learning-Einheiten im Kontext von Blended Learning zurück, die von dem Leseschulteam erstellt wurden.

eines geregelten Wissenstransfers auch Coburn 2003 und Gräsel 2010), der zudem Einfluss auf Akzeptanz und Motivation der beteiligten Deutschlehrkräfte hatte. Diese wurden durch ein strukturiertes Vorgehen bei der Wissensweitergabe sowie auch ihre gezielte und transparente Einbindung in kooperative (und kokonstruktive) Transferformate sowie grundsätzlich auch in den Prozess und seine Planung durch die Projektkoordinatorinnen positiv gestärkt. Durch die Vielfalt systematisch erfolgender und systemisch eingebundener Formate der Wissensvermittlung vermochten die Deutschlehrkräfte weitgehend vorbereitet das Programm im Unterricht durchzuführen, wobei der Grad der Selbstständigkeit schulformspezifisch betrachtet werden muss. Denn selbst bei einem solchen inhaltlich wie strukturell umfassend gestalteten eigenständigen Wissenstransfer konnten nicht alle Deutschlehrkräfte adressiert werden. Als Teil der Lösung dieses Problems fokussierten sich die Projektkoordinatorinnen beider Good-Practice-Schulen gezielt auf die Zusammenarbeit mit ausgewählten Lehrkräften, mit denen sie – vor allem an der Grundschule zu beobachten – enge Kooperationen eingingen. Der andere Teil der Lösung bestand darin, dass die Projektkoordinatorinnen eine herausgehobene Rolle der Verantwortlichkeit für das Programm und dessen Implementation einnahmen. Dadurch gewährleisteten sie eine erfolgreiche Wissensvermittlung an einen ausgewählten Kreis und steuerten mit sowohl fachlicher als auch organisational-systemischer Expertise den gesamten Innovationsprozess, sodass im Ergebnis diesen Schulen eine programmgetreue Unterrichtsdurchführung und ein gelingender Implementationsprozess attestiert werden konnte.

Quantitative Maximalforderungen bezüglich des Wissenstransfers sind entsprechend nicht zwangsläufig zielführend. Die Forderung nach einer Förderung des individuellen Engagements einer jeden einzelnen Lehrkraft in Innovationskontexten, wie sie Emmrich (2010) diskutiert, ist vor diesem Hintergrund nicht unbedingt sinnvoll. Auch das Ergebnis der Studie der RANDCorporation, dass mit der Anzahl an mitarbeitenden Kolleg:innen die Übernahmewahrscheinlichkeit von Innovationen steigt (vgl. Berman/McLaughlin 1977), bestätigt sich nicht. Ein vor allem quantitativ bemessenes Verständnis von Implementation als einer Verbreitung auf möglichst viele Akteur:innen und Institutionen wird der Komplexität eines solchen Prozesses nicht gerecht (vgl. hierzu auch Coburn 2003). Als Voraussetzung einer programmgetreuen Umsetzung und systemischen Einbindung einer jeden Unterrichtsentwicklung kann in einem Implementationsprozess nicht die umfängliche Einbeziehung aller Akteur:innen gelten (Helmke 2022), vielmehr kommt es neben der Gewährleistung von Fachlichkeit auf die enge Einbindung der beteiligten Lehrkräfte und die Verantwortlichkeit ausgewählter Entscheidungsträger:innen an, die den Prozess reflektiert steuern und in dem Prozess wissenschaftlich fundiert begleitet werden.

Auch hinsichtlich des Implementationskriteriums ‚Akzeptanz' (vgl. Proctor et al. 2009; Holtappels 2013; Petermann 2014; Ziegelbauer 2015) ließ sich zeigen,

dass dieses vor allem bei der Schulleitung und verantwortlichen Koordinator:innen gegeben sein muss, die wiederum auf die Stärkung von Akzeptanz bei den Lehrkräften hinwirken. Verantwortlich für das ausgeprägt systematische, organisierte und reflektiert zielorientierte Vorgehen, das an beiden Schulen nicht nur den Wissenstransfer, sondern insgesamt die Struktur des Implementationsprozesses kennzeichnet, waren die Projektkoordinatorinnen. An beiden Schulen wurde mit dem Ziel einer gelingenden Implementation eine spezifische **Verantwortlichkeitsstruktur** etabliert: Die Projektkoordinatorinnen verfügten im Team nicht nur über eine fachliche und organisational-systemische Expertise, sondern übernahmen (in Rücksprache mit der Schulleitung) die Steuerung der Umsetzung und die Verantwortung für den Implementationsprozess. Durch die vorliegende Rollenklarheit erwies es sich als stabilisierender Faktor, dass für alle Beteiligten transparent war, dass bei den Projektkoordinatorinnen die Verantwortung für die Implementation des Lesetrainings lag und sie als Team sowohl über systemisches Wissen als auch eine hohe fachliche Expertise verfügten.

Die Schulleitung war ein wichtiger Teil dieser Verantwortlichkeitsstruktur. Geijsel et al. (2003) unterscheiden in diesem Zusammenhang unterschiedliche Schulleitungstypen. In diesem Kontext haben die Einzelfallanalysen gezeigt, dass für das Implementationsklima insbesondere eine innovationsunterstützende Schulleitung eine stabilisierende Funktion hat. Laut Geijsel et al. (2003) regt sie zu Innovationen an und gibt den Lehrkräften eine Vision, die sie durch ihr eigenes Verhalten als Modell unterstützt (‚vision building'), respektiert die Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Lehrpersonen an der Schule (‚individual consideration') und schafft ein anregendes Umfeld für die Entwicklung von Lehrkräften, wozu vor allem die Ermöglichung von Fortbildungen gehört (‚intellectual stimulation') (vgl. Geijsel et al. 2003; vgl. dazu auch Geijsel et al. 2001; Gräsel/Parchmann 2004). Ein Ergebnis der Studie ist, dass nicht nur die Schulleitungen der beiden Good-Practice-Schulen dieses Profil zeigten, sondern auch die Teams der Projektkoordinatorinnen an beiden Schulen. Indem jeweils eine Koordinatorin dezidiert Schulentwicklungsexpertise aufwies, nahm im Rahmen der Verantwortlichkeitsstruktur auch das Projektkoordinatorinnen-Team eine systemisch-systematische Steuerungsfunktion wahr, die ebenso innovationsunterstützend ausgestaltet war. Merkmale eines implementationsförderlichen Führungstypus, die im Konstrukt einer Verantwortlichkeitsstruktur gleichermaßen das Profil von Schulleitung wie Projektkoordination prägen, haben sich als in starkem Maße implementationsförderlich erwiesen. Ein solches Verweissystem von festgelegten Rollen, in denen Verantwortung für die Implementierung übernommen wird, kann als eine besondere Ausformung von „professional communities of practice" (Rösken-Winter et al. 2015, S. 16) gesehen werden. Der Aufbau solcher Kooperationsstrukturen vollzieht sich genuin an jeder Einzelschule selbst und ist in starkem Maße abhängig von ihrem systemischen Verständnis. Erst die an der Einzelschule vorhandenen

oder geschaffenen Kooperationsstrukturen ermöglichen eine qualitativ hochwertige und nachhaltige Verstetigung der Innovation.

Es lässt sich damit klar sagen, dass das Gelingen von Implementationsprozessen Lehrkräfte als Verantwortliche für den Implementationsprozess voraussetzt, die nicht nur gleichermaßen über Unterrichts- wie langjährige Schulerfahrungen (vgl. Krebs 2008; Möbius 2010), sondern auch über organisational-systemische Expertise verfügen. Die bei beiden Good-Practice-Schulen festzustellende **systematische und systemische Steuerung des Wissenstransfers und des gesamten Implementationsprozesses**, die aus einer **etablierten Verantwortlichkeitsstruktur** erwuchs, bildet eine zentrale Gelingensbedingung. Für den Implementationsprozess war an beiden Schulen ein Zweierteam aus zentralen Akteur:innen entscheidend, das sich bei einer transparenten Rollenverteilung vor dem Hintergrund seines systemischen Handelns neues fachliches Wissen aneignete, Verantwortung übernahm und gezielt ausgewählte Kolleg:innen reflektiert einband, sodass auch diese im Ergebnis über das notwendige fachliche wie methodische Wissen verfügten. Diese Verantwortlichkeit prägte das Selbst- und Rollenverständnis dieser Akteurinnen, die sich, ebenso wie die Schulleiterin, als „key agents" (Tajik 2008, S. 252) wahrnahmen. Dadurch, dass die Schulleitung den Implementationsprozess dahingehend unterstützte, dass sie Projektkoordinatorinnen kriteriengeleitet auswählte und Ressourcen zur Verfügung stellte, übernahm sie auf der Grundlage einer Schulentwicklungsperspektive ebenso Verantwortung für das Gelingen des Implementationsprozesses wie die Projektkoordinatorinnen, wenn diese sich um hinreichendes fachliches Wissen und eine systematische, planvolle und verbindliche Organisation des Transferprozesses bemühten. Damit lässt sich nicht nur die hohe Bedeutung bestätigen, die der Schulleitung bei der Implementation zukommt, sondern es werden personale transferrelevante Bedingungskonstellationen sichtbar, die dadurch gekennzeichnet sind, dass die für ein Gelingen von Implementationsprozessen entscheidenden Komponenten Fachlichkeit und organisational-systemisches Agieren auf der personalen Ebene zusammenkommen und gewährleistet sein müssen (vgl. hierzu auch Gräsel/Jäger/Willke 2006).

Ein zentrales Feld, dessen Ausgestaltung sich als „bedeutsam für den Erfolg einer Innovation" erwies, sind damit die „Akteure in der Schule" (Schaumburg/Prasse/Blömeke 2009, S. 599), deren Einstellungen und Kompetenzen (subjektiv wahrgenommener Nutzen, Wissen und Kompetenzen, Veränderungsbereitschaft, realistische Erwartungen, Partizipation bei Entscheidungen sowie Ausgestaltung und Umsetzung der Innovation) bei den für die Implementation verantwortlichen Lehrkräften ebenso eine Rolle spielen wie die Leitungskompetenz der Schulleitung bzw. Steuergruppe (Commitment, Vorbildrolle, materielle und ideelle Unterstützung, Loyalität). Der in Implementationskontexten immer wieder exponierte Faktor der Kompatibilität für Lehrkraft und Unterricht bzw. der Vereinbarkeit der Innovation mit tiefsitzenden **Überzeugungen, Denk- und**

**Handlungsmustern** der Lehrkräfte und der Schule als Voraussetzung für einen tiefgehenden Veränderungsprozess (vgl. Koch 2011) kann auf der Grundlage der Befunde dieser Studie ebenso ausdifferenziert werden wie die Forderung nach **Motivation bzw. Engagement** vieler Lehrkräfte als wichtige Gelingensbedingungen (vgl. Jäger 2004). Zunächst einmal muss die Bedeutung der „Einstellungen" (Goldenbaum 2012, S. 210) für den Implementationsprozess entlang der verschiedenen Rollen und Verantwortlichkeiten differenziert werden. Für die Schulleitung und die Projektkoordinatorinnen waren adäquate Überzeugungen, Denk- und Handlungsmuster essenziell, bei anderen Deutschlehrkräften waren sie nicht prinzipiell wirkmächtig. Zudem ist nach dem Movens für Einstellungen zu fragen. Hier zeigte sich, dass eine positive Beurteilung der Relevanz eines Implementationsprogramms für die Schule sich nicht zwangsläufig motivationsfördernd im Sinne eines daraus resultierenden Engagements auswirkt. Relevanz ist eine Voraussetzung für die Initiierung eines Implementationsprozesses, hat für sich genommen jedoch keinen Einfluss auf den Implementationserfolg. Für eine Implementation, die einen längerfristigen Prozess darstellt, ist eine große und damit nachhaltige Akzeptanz vor allem bei den Verantwortlichen wichtig, die – neben dem maßgeblich motivationsfördernden Faktor der Steigerung der Kompetenzen der Schülerschaft – bei den Good-Practice-Schulen wiederum die Lehrkräfte in eine grundsätzliche Haltung der Akzeptanz gegenüber dem Implementationsgegenstand einbinden konnten.

Dem **Implementationsgegenstand** selbst kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Für dessen Wahl ist eine fachliche, aber auch organisational-systemische Expertise erforderlich. Der Implementationsgegenstand muss nicht nur aus fachlicher Perspektive eine inhaltliche Bedeutsamkeit für Lernergebnisse von Schüler:innen haben, sondern seine Erfordernisse bzgl. programmgetreuer Ausgestaltung müssen nachvollziehbar und umsetzbar sein. Sowohl Projektkoordinatorinnen als auch Deutschlehrkräfte der Good-Practice-Schulen hoben ganz allgemein, aber auch konkret in Bezug auf das Programm hervor, dass ihnen die systematische Stringenz des Konzepts der *LeseSchule* sowie auch des Lesetrainings mit seinen strikten Leitlinien für die Unterrichtsdurchführung eine Etablierung neuer Handlungsroutinen ermöglichte, die mit den bis dahin bestehenden Praktiken nicht kompatibel waren (vgl. hierzu auch Gräsel/Pachmann 2004; Koch 2011). Die Entscheidung für eine Innovation hängt damit auch von deren Eignung für eine erfolgreiche Implementation ab (vgl. hierzu ‚Machbarkeit' als Indikator eines gelungenen Transfers bei Proctor et al. 2009; Petermann 2014). Die Passung eines Programms betrifft nicht nur die Ausrichtung an der Schülerschaft oder den Ausweis aktueller Forschung, sondern ist immer auch auf die systemischen Bedingungen der Einzelschule bezogen.

Von zentraler Bedeutung für einen gelingenden Implementationsprozess ist zudem der mit fachlicher Expertise verbundene Bereich der **Lehr-/Lernmaterialien**, dem eine besondere Aufmerksamkeit zuteilwerden muss. Es hat sich

wiederum gezeigt, dass die Mitwirkung der Lehrkräfte an der Erstellung von Materialien nur sehr begrenzt zielführend und förderlich ist. Die eigenständige Entwicklung und Diskussion von Unterrichtseinheiten durch Lehrkräfte mag die Akzeptanz unterstützen (vgl. Gräsel/Fussangel/Schellenbach-Zell 2008; Gräsel 2010), das zentrale Problem liegt jedoch darin, dass für die programmgetreue Erstellung von Materialien eine große Expertise notwendig ist, über die – im Rahmen dieser Studie – der Großteil der Lehrkräfte nicht verfügte. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit Arbeitsblättern seitens der verantwortlichen Lehrkräfte ist jedoch grundsätzlich notwendig, vor allem auch, um den Materialpool in seiner Passung zu der eigenen Schülerschaft zu überprüfen und nachzujustieren, wie dies an den Good-Practice-Schulen geschehen ist. Zu diesem Ergebnis kommt auch Prediger: „Lehrkräfte müssen sich jedes Unterrichtsmaterial erst zu eigen machen, in den grundlegenden Designprinzipien durchschauen und für die eigenen Kontexte adaptieren." (Prediger 2022, S. 94) Es hat sich gezeigt, dass allein das Vorhandensein eines fachgerechten Materialfundus nicht hinreichend ist. Die Vorstellung eines stimmigen Materialpakets, das die Bedarfe einer jeden Schule mit ihren individuellen Schülerschaften abbildet, entspricht nicht der Unterrichtsrealität.

Die Entwicklung des Programms *LeseCamp* stellt die Konsequenz aus den Ergebnissen dar, dass es (hier im Kontext der Vermittlung und Übung von Lesestrategien) nicht zielführend ist, ein abgeschlossenes Materialpaket für alle Schulen zur Verfügung zu stellen. Vielmehr müssen Lehrkräfte bei der Aneignung und Adaptierung von Unterrichtsmaterialien beteiligt und begleitet werden (vgl. in diesem Kontext u. a. Hondrich et al. 2016; Lipowsky/Rzejak 2019). Das Programm folgt dem Entwurf einer „materiale[n] Strategie", derzufolge bei der Erstellung von Materialangeboten die Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden (Prediger 2022, S. 91) und verbindet diese Strategie mit einer modifizierten Koppelung einer „personale[n]" und „systemische[n]" Strategie (Prediger 2022, S. 91), die konsequent Fachlichkeit und Schulentwicklung zusammendenkt. Im Rahmen von wissenschaftsbasierten Fortbildungen muss der eigenverantwortliche adaptive Umgang mit Materialien begleitet und unterstützt werden. Hierbei sind auch von den Projektkoordinatorinnen eingeforderte Lehrerhandreichungen ein probates Mittel, um engmaschig Ziel, Aufbau, Vorgehen und Kompetenzerwerb anzuleiten und explizit zu verdeutlichen, aber auch um kompensatorisch eingesetzt zu werden. Damit einhergehen muss eine systemische Begleitung im Kontext von Schulentwicklung.[779]

Ergänzend kann gesagt werden, dass Parameter wie eine zahlenmäßige Verbreitung eines innovativen Programms (oder seine **schriftliche Fixierung der Innovation** im Schulkontext) für sich genommen keine aussagekräftigen Indikatoren für eine nachhaltige Verankerung sind. Auch wenn Curriculum und

779 Vgl. das Programm *LeseCamp* (https://lesecamp.de/). [Letzter Aufruf 11.01.2025]

Schulprogramm als Arbeits- und Entwicklungsinstrumente eine bedeutsame Rolle spielen, die im Kontext der Übernahme einer Innovation als zentrale Tools der Institutionalisierung gelten (vgl. Altrichter/Wiesinger 2005; Bormann 2011), zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass eine solchermaßen auf organisatorischer Ebene hergestellte Verbindlichkeit nicht in jedem Fall zu einer nachhaltigen Verankerung der Innovation beiträgt; vielmehr müssen implementationsförderliche Wirkungen einzelschulorientiert und im Gesamtkontext der unterrichtlichen Realisierung betrachtet werden. Eine schriftliche Fixierung des Implementationsprogramms im Schulprogramm, Fachcurriculum oder Förderkonzept kann durchaus den Implementationserfolg unterstützen. Entscheidender ist jedoch, ob und vor allem wie es sich in der unterrichtspraktischen Realisierung niederschlägt. Erst wenn diese die Implementationsfaktoren ‚Programmtreue' und ‚Kompetenzorientierung' aufweisen und die schriftliche Fixierung das Ergebnis einer Erprobung und reflektierten Entscheidung für eine Verortung und nachhaltige Verankerung des innovativen Programms im Sinne von ‚mutual adaptation' ist, ist eine hierdurch entstehende Verbindlichkeit zielführend und kann im Sinne von ‚sustainability' als Kriterium für den Grad der Institutionalisierung der Programminnovation sein, das wiederum einen ‚deep change' gewährleistet (vgl. Coburn 2003).

Als zentrale Steuergrößen eines Implementationsprozesses lassen sich fachliche und organisational-systemische Expertise zuordnen, die erst in ihrer engen Bezugnahme aufeinander das Gelingen des vieldimensionalen Prozesses ermöglichen, indem sich fachliches wie systemisches Agieren durch einen **Modus der reflektierten Dynamik** auszeichnet. Sowohl die fachlich-unterrichtliche Ausführung wie auch sämtliche Entscheidungen zur organisatorischen Umsetzung des innovativen Programms müssen gewissermaßen in dynamischer Bewegung bleiben und unter Berücksichtigung des Wechselverhältnisses von Programmtreue und Modifikation einer beständigen kritischen Überprüfung unterzogen werden.

Damit bestätigt sich im Rahmen dieser Studie unter Bezugnahme auf das Rolff'sche Kreismodell das Verständnis, dass Unterrichtsentwicklung nicht losgelöst von Schulentwicklung betrachtet werden kann (vgl. auch Helmke 2022). Die konsequente Berücksichtigung des Faktors Schulentwicklung als eines zentralen Bedingungsfaktors für das Gelingen von Implementationsprozessen muss personale Konsequenzen bezüglich einer gezielten Auswahl eines Teams von verantwortlichen Koordinator:innen haben, von denen mindestens eine Lehrperson über organisational-systemische Expertise verfügen muss. Damit verbunden ist die Notwendigkeit eines klaren Rollenverständnisses der Verantwortlichkeit für die inhaltliche Umsetzung und die Steuerung des Implementationsprozesses. Erst mit einem solchen Setting kann auch eine reflektierte Einschätzung erfolgen, ob bzw. wann die Einforderung von Unterstützung außerschulischer (universitärer) Expertise notwendig ist, die insbesondere an den Good-Practice-Schulen als

gewinnbringend und notwendig eingeschätzt wurde.[780] Für alle Schulen waren die unterstützenden Begleitformate hilfreich, doch vor dem Hintergrund ihres fachlich kompetenten und organisational-systemisch profilierten Agierens konnten die Good-Practice-Schulen von der angebotenen Fach- und Prozessberatung besonders profitieren, da die Projektkoordinatorinnen, unterstützt von den Schulleitungen, selbst systematisch personelle und organisatorische Strukturen aufbauten bzw. systemisch dachten und handelten. Hier zeigen sich hinsichtlich des Innovierens als Kompetenz in den Standards für Lehrkräftebildung realiter noch Herausforderungen und Entwicklungspotenziale, da eine solche Kompetenz den Unterschied ausmacht.

### Implementation als ein kooperativer Prozess: Ein Ausblick

In dieser Studie wurden 10 Schulen im Verlauf von 5 Projektschuljahren in ihrem Prozess der Implementation von einem universitären Leseschulteam begleitet. Die verschiedenen Wege und Entscheidungen wurden dokumentiert und alle Akteur:innen regelmäßig befragt, die Ergebnisse kategoriengeleitet ausgewertet. Alle Beteiligten haben dem Format der symbiotischen Implementationsstrategie gemäß voneinander gelernt und auch gemeinsam nach Lösungen gesucht. Dabei haben das Leseschulteam und die Verbundkoordinatoren einen fest umrissenen Beitrag geleistet und als Konstanten fachlich-methodisches und diagnostisches Wissen vermittelt, Lehr-/Lernmaterialien zur Verfügung gestellt, diverse Begleitformate wie Netzwerktreffen angeboten und eine Testung selbst durchgeführt. Sämtliche Implementationsbemühungen oblagen der Verantwortung der Schulen und wurden unterstützt, aber nicht reguliert.

Die Erfolgsindikatoren einer symbiotischen Implementationsstrategie, die Roth et al. (2021) im Rekurs auf u. a. Gräsel/Parchmann (2004) als Etablierung von Kooperationsstrukturen, als Verbesserung oder Behebung einer problematischen Ausgangslage und in der Verbreitung der Innovation benennen, können für das vorliegende Implementationskonzept bestätigt werden: Die Kooperation von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen (in diesem Falle Lehrkräfte mit

780 „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 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." (Weiterführende Schule 2; PK 1, 2. PSJ) „Und wir haben gemerkt, dass wir so ein bisschen dann auch Hilfe auch ein bisschen brauchen, beziehungsweise so, ja das einfach auch manches Mal zu strukturieren, ne, sonst verheddert man sich im ganzen ALLtag, was alles noch so kommt. Und das ist sicherlich sehr hilfreich." (Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ)

unterschiedlichen Verantwortungsbereichen) wurde so gestaltet, dass der Implementationsprozess bei aller Rollenklarheit gemeinsam und im Austausch durchgeführt wurde (vgl. Roth/Skintey 2022). Ebenso war auch die Verbesserung der Ausgangslage durch die Etablierung eines von den Wissenschaftler:innen verantworteten systematischen Leseförderkonzepts inklusive eines Lesetrainings ein zentraler Erfolgsindikator. Dessen adaptive Weiterentwicklung durch die schulischen Akteur:innen im Spannungsfeld von Programmhomogenität und schulischen Erfordernissen kann als weiterer Erfolgsindikator gelten.

Der letzte der von Roth et al. (2021) angeführten Erfolgsindikatoren einer symbiotischen Implementationsstrategie, die Verbreitung der Intervention und ihrer Aktivitäten, bedarf einer Ausdifferenzierung. Das Ziel einer quantitativen Verbreitung der Innovation über den ursprünglich an der Maßnahme beteiligten Kreis der Akteur:innen hinaus (vgl. Gräsel/Parchmann 2004; Gräsel 2010; Roth et al. 2021) ist maßgeblich zu ergänzen um eine stärkere Berücksichtigung von Qualität und Nachhaltigkeit von Kooperationsstrukturen. Angesichts der aufgezeigten Notwendigkeit der Etablierung einer ‚Verantwortlichkeitsstruktur', in der neben der Schulleitung ein Zweierteam von Koordinator:innen den Implementationsprozess vorantreibt, kommt dabei innersystemisch der Kooperationsform der Kokonstruktion eine besondere Bedeutung zu. Im Kontext von Implementation hat sich bestätigt, dass diese Form der Kooperation grundlegend zum Einsatz kommen muss, „wenn bestehende Handlungsroutinen verändert werden oder in einer Organisation neue Kompetenzen erworben werden sollen" (Gräsel et al. 2006, S. 317).

Denn auch im Rahmen einer symbiotischen Implementationsstrategie ist der Aufbau von Kooperationsstrukturen *innerhalb des Systems Schule* zentral, da in der Schule kooperative Strukturen geschaffen werden müssen, innerhalb derer in einem Verweissystem von festgelegten Rollen Verantwortung für die Implementierung übernommen wird. Der Aufbau solcher Kooperationsstrukturen vollzieht sich genuin an jeder Einzelschule selbst und ist in starkem Maße abhängig von ihrem systemischen Verständnis. Erst die an der Einzelschule vorhandenen oder geschaffenen Kooperationsstrukturen ermöglichen eine qualitativ hochwertige und nachhaltige Verstetigung der Innovation. Bei den Kooperationsstrukturen *zwischen zwei Systemen* (Hochschule und Schule) ist auch bei einer symbiotischen Implementationsstrategie zwischen einzelnen Phasen mit entsprechenden Zielsetzungen zu unterscheiden: In der Phase des Transfers ist die Kooperation durch die Vermittlung von fachlichen Inhalten geprägt, die von der Schule aufgenommen und auch transformiert bzw. adaptiert werden, was wiederum durch eine Rückspiegelung auch Einfluss auf die inhaltliche und methodische Ausgestaltung der inhaltlichen Innovation hat. In der Phase der Institutionalisierung gestaltet sich die Kooperation als unterstützende (und dabei auch lernende) Begleitung. Beide Phasen durchdringen (auch zeitlich) einander und sind aufeinander verwiesen. Durch beide Kooperationsstrukturen, innerschulisch wie

intrasystemisch, erfolgt eine qualitative Stärkung der Verankerung der Innovation in die Verbreitung hinein, die ausgewählte Akteur:innen als ‚Key-Agents' bzw. ‚Change Agents' in einer kooperativ-systemischen Struktur umfasst.

Den Aufbau von Kooperationen zwischen zwei Systemen, zwischen Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen gilt es zukünftig mehr zu stärken. Wenn die Studie zum Ergebnis hat, dass die Verbindung von fachlicher und organisational-systemischer Expertise in einer kokonstruktiv geprägten Verantwortlichkeitsstruktur als implementationsförderlich gelten kann und insbesondere einem (selbst-)reflexiven Vorgehen ein hoher Stellenwert zukommt, stellt sich die Frage, was dieses Ergebnis für die Förderung von Implementationsbemühungen an Schulen bedeuten kann. Denn insbesondere der zentrale, aber in der Umsetzung sehr anspruchsvolle Parameter des funktionalen Wissenstransfers ist nur dann implementationsförderlich zu gestalten, wenn die Maßnahmen reflektiert und systematisch auf die Implementationsziele und Akteur:innen abgestimmt sind.

Ein reflektiertes und systematisches Vorgehen lässt sich nicht voraussetzen, sondern muss Teil einer Vermittlung von organisational-systemischem Wissen und auch kokonstruktiven Handelns sein. Angebote für Fortbildungen in dem Bereich Schulentwicklung, über die Kompetenzen in der systemischen Organisationsentwicklung vermittelt werden könnten, müssen jedoch noch immer als unzulänglich beurteilt werden. Von außeruniversitärer, bildungsinstitutioneller Seite werden zwar zunehmend einschlägige Fortbildungen zur Schulentwicklung angeboten, die jedoch häufig thematisch (bspw. zur ‚Trauerbewältigung in der Schule') ausgerichtet und von fachlicher Fortbildung getrennt sind.

Der Zusammenhang und letztlich die Unabdingbarkeit von Fach- und Prozessberatung war eine Vorannahme, aber im Kontext der symbiotischen Implementationsstrategie schließlich auch prozessual ein ‚Learning' dieser Studie. Im Kontext des im Diskurs firmierenden ‚Research-to-Practice Gap' ist im Transferkonnex von Hochschule und Schule infolgedessen gerade der Implementationsgegenstand von Relevanz, der in der schulischen Praxis erprobt und evaluiert sein sollte, bei dem aber auch grundsätzlich neben fachlichen Aspekten systemorganisationale Dimensionen einer nachhaltigen Verankerung mitgedacht werden müssen. Passung und Machbarkeit (vgl. Proctor et al. 2009; Petermann 2014) auf der Ebene der Dimension ‚Unterricht' reichen bei einem Anspruch auf Nachhaltigkeit bereits im Rahmen der Entwicklung einer Innovation für sich genommen nicht aus, da stets personale und organisationale Schulentwicklungsprozesse wie auch schulische Ausgangsbedingungen in einem Wechselverhältnis im Unterricht wirksam werden. Diese Perspektive hat Implikationen für außeruniversitäre Bildungsinstitutionen, aber insbesondere auch für Hochschulen und hier besonders für die Fachdidaktiken. Auch wenn Modellierungen wie das Rolff'sche Kreismodell (2013), das hier als Ausgangspunkt für eine Strukturierungsgrundlage fungierte, Wechselbezüge explizit ausweisen, braucht es realiter schon bei der konkreten fachlichen Konzeption der Innovation grundsätzlich

eine organisational-systemische Sicht- und Denkweise, welche die genannte Theorie-Praxis-Lücke punktuell epistemologisch und umsetzungspraktisch zu füllen vermag. Folglich müsste nicht nur auf der Ebene von schulischen Akteur:innen fachliche und systemisch-organisationale Expertise stärker in den Blick genommen werden, sondern das Zusammendenken dieses Wechselverhältnisses könnte auch für die Bildungsforschung bedeutsam werden und Räume für Weiterentwicklungspotenziale insbesondere in den Fachdidaktiken eröffnen: Bereits die wissenschaftliche Entwicklung von fachlichen Innovationen für die (Schul-)Praxis erfordert „Bemühungen, die die Unterschiede des praktischen, politischen, administrativen und wissenschaftlichen Handelns stärker berücksichtigen" (Bieber et al. 2018, 5) und ist in der Umsetzung nur in Verbindung mit Schulentwicklung zu denken. Programmentwicklung steht in Verbindung mit Systemreflexion. Diese Perspektive sollte in der Bildungsforschung selbstverständlich sein und sie zukünftig stärker bestimmen. Innovationskompetenz der Lehrkräfte breiter in den Blick zu nehmen, hätte im Sinne eines stärkeren Zusammendenkens von fachlichen wie systemisch-organisationalen Expertisen Auswirkungen auf die Ausgestaltung aller Phasen und damit der gesamten Lehrkräfteaus-, weiter- und -fortbildung.

Auch wenn in dieser Studie begründet ausgewiesen wurde, dass ‚Unterricht' – im Gegensatz zu Rolffs Position (2013) – mit Blick auf diese Forschungsfrage als eine hierarchiehöhere Dimension zu behandeln ist, hat sich gezeigt, dass eine solche Prioritätensetzung keineswegs „einem Denken in Systemzusammenhängen" widerspricht (Rolff 2013, S. 19). Vielmehr lässt sich auch mit den vorgenommenen Modifizierungen seinem Diktum zustimmen: „Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern." (Rolff 2013, S. 19) Hierfür ist eine stärkere Einbeziehung von Hochschulen als maßgebliche Fortbildungsinstitutionen notwendig, um – wie es auch die Empfehlung 10 des Gutachtens der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission formuliert – „Angebote der Lehrkräftefortbildung zu einem forschungsbasierten, bedarfsorientierten und qualitätsgesicherten Fortbildungssystem" weiterzuentwickeln.[781] Da, wie diese Studie gezeigt hat, für die Integration von Innovationen aus dem hochschulischen Kontext in Schule die enge Verbindung von fachlichem und systemischem Wissensmanagement die Voraussetzung für eine gelingende Implementation ist, kann als weitere Schlussfolgerung aus den Ergebnissen dieser Studie formuliert werden, dass Schulentwicklungskompetenz mehr Raum in der Professionalisierung von Lehrkräften in der ersten und zweiten Phase einnehmen sollte. Auch dies fordert die SWK unter Punkt 3 ihrer Empfehlung. Somit ließe sich Klafkis visionäres

781 Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz, S. 111. (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Gutachten_Lehrkraeftebildung.pdf)

Diktum, „dass Lehrerfortbildung […] als berufsbegleitende, unterstützende Fortbildung die wichtigste Phase der Lehrerbildung werden könnte“ (Klafki 2007, S. 134)[782], um die Perspektive ergänzen, dass Professionalisierungsansätze, die gleichermaßen eine Stärkung der fachlichen wie organisational-systemischen Kompetenz umfassen, bereits in der hochschulischen Lehrkräftebildung ihren Ort haben müssten.

782 Dieser Hinweis ist Ewald Terhart zu verdanken.

# VI. Anhang

## 1. Statistische Auswertung der Lesekompetenz der Schüler:innen (Katja Winter)

### Ziele und Fragestellungen

Im Verlauf des Projekts wurden zweimal, im 1. sowie im 5. Projektschuljahr, mithilfe standardisierter und normierter Testverfahren, Daten zur Lesekompetenz von Schüler:innen erhoben. Ziel dieser Erhebungen war es nicht, erneut die Wirksamkeit der konkret eingesetzten Programme und Methoden, die bereits bestätigt wurden,[783] zu evaluieren, sondern es sollte festgestellt werden, welche Rolle und Relevanz standardisierte und normierte Testverfahren im Rahmen von Implementierungsprozessen einnehmen können und inwiefern entsprechend ausgewertete Daten zur Lesekompetenz der Schüler:innen Aussagen über das Gelingen der Implementation einer systematischen Leseförderung zulassen.

Konkret verfolgte die Erhebung im 1. Projektschuljahr das Ziel, im Kontext der Fortbildungen zu Diagnostik die Lehrkräfte zur Anwendung standardisierter Testverfahren zu motivieren, indem sie an den Erhebungen beteiligt wurden und die Möglichkeit bekamen, den aus diagnostischen Verfahren resultierenden Erkenntnisgewinn sowie dessen Relevanz im Implementationsprozess nachzuvollziehen.

Die Erhebung im 5. Projektschuljahr unterlag der Fragestellung, ob und inwiefern die erhobenen Schüler:innendaten zur Lesekompetenz Aussagen über das Gelingen oder Misslingen der Implementation einer systematischen Leseförderung zulassen und wie sich diese Erkenntnisse zu den Ergebnissen der Auswertungen der Befragungen und Beobachtungen zur Implementation in den beteiligten Schulen verhalten.

Aufgrund der differenzierten Fragestellungen, aber auch, weil die jeweiligen Testungen unter unterschiedlichen Prämissen mit teilweise unterschiedlichen Testinstrumenten und von unterschiedlichen Akteur:innen durchgeführt wurden, werden die Evaluationen des 1. und des 5. Projektschuljahres im Folgenden getrennt voneinander dargestellt.

### Erster Testzeitpunkt (1. Projektschuljahr)

Im Kontext der Fortbildungen erhielten die Projektkoordinatorinnen auch eine Einführung in den Programmbaustein *Diagnostik*.[784] Inhalt der Fortbildung war

783 Vgl. Kap. I.
784 Vgl. Kap. II.

neben der Vermittlung von Grundlagen zur Diagnostik die Erprobung ausgewählter standardisierter Testverfahren zur Erhebung der Lesegeschwindigkeit als Indikator der Leseflüssigkeit (SLS 2–9, vgl. Wimmer/Mayringer 2014) und des Leseverständnisses auf Wort-, Satz- und Textebene (ELFE 1–6 und ELFE II, vgl. Lenhard/Schneider 2006 und Lenhard/Lenhard/Schneider 2017). Die Projektkoordinatorinnen wurden an der Erhebung beteiligt, die erhobenen Daten der Schüler:innen wurden vom Leseschulteam ausgewertet und aufbereitet. Die Ergebnisse wurden im Rahmen einer späteren Fortbildung präsentiert und diskutiert und den jeweiligen Schulen zur Verfügung gestellt.

*Stichprobe*

Im 1. Projektschuljahr wurden die Tests an den beteiligten Projektschulen durchgeführt. Insgesamt liegen die Daten von 616 Schüler:innen vor, davon werden 252 Datensätze der Schüler:innen der fünf Schulen, die in die Studie einbezogen wurden, untersucht. 23 dieser Schüler:innen besuchten zu den Testzeitpunkten in den Grundschulen die Klasse 3, 78 Schüler:innen die Klasse 4 sowie in den weiterführenden Schulen 94 Schüler:innen die Klasse 5 und 57 Schüler:innen die Klasse 6.

Folgende Tabelle zeigt die Aufteilung der in die Auswertung einbezogenen Schüler:innendaten auf die beteiligten Schulen:

Tabelle 1: Verteilung der Stichprobe, 1. PSJ

| | Klasse 3 | Klasse 4 | Klasse 5 | Klasse 6 |
|---|---|---|---|---|
| Grundschule 1 | | 23 | | |
| Grundschule 2 | | 27 | | |
| Grundschule 3 | 23 | 28 | | |
| Weiterführende Schule 1 | | | 27 | |
| Weiterführende Schule 2 | | | 67 | 57 |

Die Schüler:innen der Grundschulen 2 und 3 wurden lediglich zu einem der zwei im 1. Projektschuljahr anvisierten Testzeitpunkte getestet. Die Grundschule 2 führte gegen Ende des Schuljahres eine Testung durch, die Grundschule 3 zu Beginn des 2. Schulhalbjahres, jedoch nicht mehr am Ende des Schuljahres. So liegen nur von der Grundschule 1 und den weiterführenden Schulen vollständige Datensätze beider Testzeitpunkte vor.

*Erhebungsinstrument*

Im Rahmen der Erhebung im 1. Projektschuljahr wurde das *SLS 2–9*, Testversion A1 im Prätest und A2 im Posttest, eingesetzt. Das *SLS 2–9* ist ein ökonomisches

Verfahren zur Erfassung der basalen Lesefertigkeiten. Unter basalen Lesefertigkeiten verstehen Wimmer/Mayringer (2014) die effiziente Wortverarbeitung, die sich auf die Lesegeschwindigkeit auswirkt und damit wiederum als Indikator für die Leseflüssigkeit dienen kann.

Bei der Testung sind die Schüler:innen dazu aufgefordert, innerhalb des kurzen Zeitraums von insgesamt drei Minuten, möglichst viele Sätze zu lesen und am Ende eines jeden Satzes zu markieren, ob dieser wahr oder falsch ist. Da die Beurteilung von Sätzen komplexere Fähigkeiten benötigt als die reine Wortverarbeitung, verweisen niedrige Testwerte nicht oder nicht nur auf eine geringer ausgeprägte basale Lesefähigkeit, sondern könnten auch auf falsche inhaltliche Beurteilungen der Sätze oder auch Unterschiede in der manuellen Markierung der jeweiligen Sätze hindeuten (vgl. Wimmer/Mayringer 2014). Dies schließen Wimmer/Mayringer (2014, S. 15) auf Grundlage von Vor-Studien aus und geben an, dass die „gefundenen hohen Korrelationskoeffizienten […] dafür [sprechen], dass SLS-Testwerte generell eng mit direkten Lesegeschwindigkeitsmessungen zusammenhängen."

Zur konkreten Beurteilung der Validität des Tests wurde eine Vorversion des Subtests ‚Wortlesen' des *SLRT-II* (vgl. Moll/Landerl 2013)[785] eingesetzt, ein Individualtest, der das laute Lesen einer Liste von Wörtern verlangt. Der Zusammenhang der *SLS*-Ergebnisse und der Ergebnisse der Wortlisten war für die 2. Schulstufe mit .89 für die Testversion A und .80 für die Testversion B im hohen, für die 8. Schulstufe mit .55 für die Testversion A und .49 für die Testversion B im mittleren Bereich. Zur Prüfung der Reliabiltät wurde die Paralleltestmethode durchgeführt, d. h. der statistische Zusammenhang zwischen den beiden Paralleltestformen (Form A und Form B) berechnet. Dieser betrug für die Klassenstufe 2 .95 und für die Klassenstufe 8 .87 und zeigt damit eine hohe Verlässlichkeit (vgl. Wimmer/Mayringer 2014).

Die Normierung des *SLS 2–9* wurde in Österreich durchgeführt, wobei darauf geachtet wurde, dass unterschiedliche Schultypen, also Volksschulen, Hauptschulen und Gymnasien in städtischen und ländlichen Umgebungen einbezogen wurden. Insgesamt nahmen an der Normierungsstudie 122 Schulen und rund 11.900 deutschsprachige Schüler:innen teil (vgl. Wimmer/Mayringer 2014).

*Auswertung*

Das *SLS 2–9* besteht ausschließlich aus geschlossenen Antwortformaten, sodass alle Aufgaben eindeutig bewertet werden können. Für jeden richtig beurteilten Satz wird ein Punkt vergeben. Die Rohwerte entsprechen damit der Anzahl der richtig beurteilten Sätze.

785 Moll, Kristina/Landerl, Karin (2013): SLRT-II – Lese- und Rechtschreibtest. Göttingen: Hogrefe.

Die Beurteilung der einzelnen Testergebnisse erfolgt relativ zu der jeweils relevanten Normstichprobe und wird durch den sogenannten Lesequotienten (LQ) ausgedrückt. Der LQ gibt an, wie weit die gemessene basale Lesefertigkeit vom Durchschnitt der Normstichprobe abweicht. Für die Verbalisierung der Werte schlagen Wimmer/Mayringer (2014, S. 21) folgende Formulierungen vor:

| | |
|---|---|
| ≥ 130 | sehr gut |
| 120–129 | gut |
| 110–119 | überdurchschnittlich |
| 90–109 | durchschnittlich |
| 80–89 | unterdurchschnittlich |
| 70–79 | schwach |
| ≤ 69 | sehr schwach |

Um die Ergebnisse der Schüler:innen der einzelnen Schulen im Prä- sowie Posttest darzustellen, wurden jeweils die Lesequotienten der Schüler:innen einer Schule gemittelt und einander gegenübergestellt.

*Ergebnisse*

In den Analysen zur Lesegeschwindigkeit, erhoben durch das *SLS 2–9*, wurde mit dem Lesequotienten gerechnet, der angibt, „wie weit die gemessene Lesefertigkeit vom Durchschnitt der Normierungsstichprobe abweicht" (Wimmer/Mayringer 2014, S. 20). Durchschnittliche Testergebnisse liegen im Bereich 100 (*SD* = 15) (vgl. Wimmer/Mayringer 2014).

Tabelle 2: Mittelwerte (Lesequotient) und Standardabweichungen der Daten zum ersten und zweiten Testzeitpunkt

| | **Grundschule 1** (N=23) *M (SD)* | **Grundschule 2** (N=27) *M (SD)* | **Grundschule 3** (N=51) *M (SD)* | **Weiterführende Schule 1** (N=27) *M (SD)* | **Weiterführende Schule 2** (N=124) *M (SD)* |
|---|---|---|---|---|---|
| TZP 1 (Beginn des zweiten Schulhalbjahres) | 77,48 (11,68) | ---------- | 57,23 (12,13) | 75,65 (11,77) | 60,23 (8,98) |
| TZP 2 (Ende des zweiten Schulhalbjahres) | 65,42 (9,62) | 85,12 (10,82) | ---------- | 74,98 (9,25) | 74,77 (7,45) |

Abbildung 1: Mittelwerte (Lesequotient) der basalen Lesefähigkeit zum TZP 1 und TZP 2 im Vergleich.

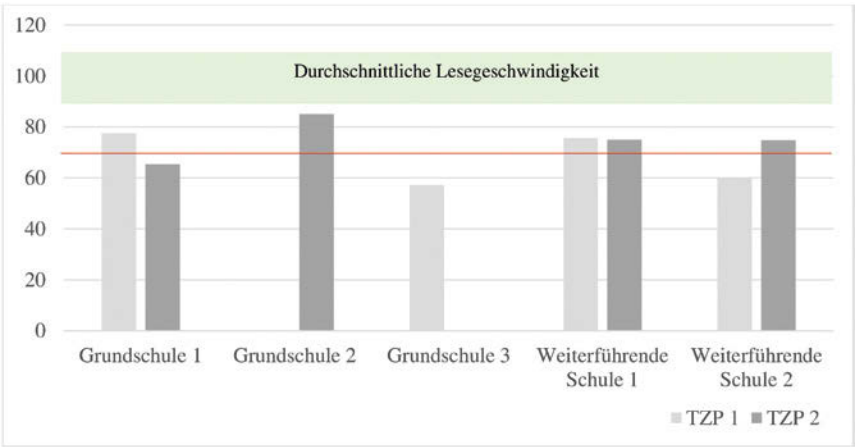



Tabelle 2 und Abbildung 1 zeigen die gemittelten Werte der Ergebnisse der Schüler:innendaten der beteiligten Schulen zu Beginn des 2. Schulhalbjahres sowie zum Ende des 2. Schulhalbjahres des ersten Projektschuljahres.

Insgesamt liegen die Ergebnisse der getesteten Schüler:innen aller Schulen sowohl zum ersten wie zum zweiten Testzeitpunkt weit unter dem Durchschnitt der Normstichprobe (vgl. Wimmer/Mayringer, 2014); die Mittelwerte der Schüler:innen der Grundschule 3 und der Weiterführenden Schule 2 zum ersten Testzeitpunkt sowie die Ergebnisse der Grundschule 1 zum zweiten Testzeitpunkt liegen sogar im sehr schwachen Bereich (vgl. Wimmer/Mayringer, 2014).

Auffällig sind die Ergebnisse der Grundschule 1, die zum ersten TZP mit einem Lesequotienten von $M = 77{,}48$ ($SD = 11{,}68$) schwach ausgeprägte basale Lesefähigkeiten ihrer Schüler:innen zeigen, die zum TZP 2 auf einen Wert von $M = 65{,}42$ ($SD = 9{,}62$) sinken. Auch die Ergebnisse der Weiterführenden Schule 1 zeigen eine Verminderung, wenn auch mit einer Differenz von $M = -0{,}67$ nur minimal.

Lediglich die gemittelten Lesequotienten der Weiterführenden Schule 2 erhöhen sich vom ersten zum zweiten TZP von $M = 60{,}23$ ($SD = 8{,}98$), einem sehr schwachen Bereich, auf $M = 74{,}77$ ($SD = 7{,}45$), eine immer noch schwach ausgeprägte basale Lesefertigkeit.

*Diskussion*

Für die Evaluation der Schüler:innendaten zu ihrer basalen Lesefertigkeit mithilfe des *SLS 2–9* im 1. Projektschuljahr und damit auch für die Diskussion der Ergebnisse ist die Frage leitend, inwieweit die Ergebnisse aussagekräftige Erkenntnisse über die bisherige Förder- und Diagnosepraxis generieren und Aussagen

über die Relevanz und Notwendigkeit für eine systematische und durchgängige Leseförderung zulassen.

Zunächst sprechen die fehlenden Datensätze der Grundschulen 2 und 3 für sich. Beide Schulen reichten lediglich zu *einem* Zeitpunkt ausgefüllte Testhefte zur statistischen Auswertung beim Leseschulteam ein. Begründet wurde dies zum einen damit, dass der Test die Schüler:innen überfordere, zum anderen mit fehlenden zeitlichen Ressourcen. Vermutet werden kann, dass die Relevanz von standardisierten Testungen sowie dessen Vorteile hinsichtlich des Erhalts von normierten Aussagen über die Leistungen der Schüler:innen, die wiederum Anlass zur Reflexion der Förderung geben könnten, nicht erkannt wurde.

Die Grundschule 1 dagegen nahm die Auf- und Anforderung der standardisierten Erhebung an und setzte das *SLS 2–9* zu beiden Testzeitpunkten ein. Der Vergleich der Ergebnisse des ersten ($M$ = 77,48; $SD$ = 11,68) und des zweiten Testzeitpunkts ($M$ = 65,42; $SD$ = 9,62) zeigt ein Absinken der gemittelten Lesequotienten der getesteten Schüler:innen, das – selbst wenn angenommen würde, dass in der Zwischenzeit keine oder eine nicht zielführende Leseförderung stattgefunden hat – dem natürlichen Leistungszuwachs im Bereich der basalen Lesefertigkeiten über mehrere Schulmonate widerspricht (vgl. Nix 2011; Belgrad/Schünemann 2011, Walter 2017; Humer 2019). Dies könnte auf eine nicht adäquate und entsprechend den Vorgaben durchgeführte Testung hinweisen.

Die weiterführenden Schulen haben je zwei Datensätze zur Auswertung eingereicht. Die Vergleiche der Daten zeigen bei der Weiterführenden Schule 1 keine Verbesserungen, es lässt sich sogar eine geringfügige Verschlechterung feststellen. Dies kann, wie bei der Grundschule 1, ein Hinweis auf eine nicht adäquate Durchführung des Tests sein; die geringe Verringerung von $M$ = 75,65 ($SD$ = 11,77) auf $M$ = 74,98 ($SD$ = 9,25) kann auch der Mittelung der Werte geschuldet sein. Die Ergebnisse der Schüler:innen der Weiterführenden Schule 2 zeigen dagegen eine Verbesserung, die jedoch statistisch nicht signifikant ist ($p$ = 0,11).

In der Gesamtschau zeigen die erhobenen Daten aus dem 1. Projektschuljahr, also zu Beginn des Implementationsprozesses, dass die Lesefähigkeiten der getesteten Schüler:innen der beteiligten Schulen im Vergleich zu den Normstichproben weit im unterdurchschnittlichen Bereich liegen. Daraus lässt sich zumindest die Notwendigkeit einer gezielten, systematischen und durchgängigen Leseförderung ableiten.

### Zweiter Testzeitpunkt (5. Projektschuljahr)

Auch im 5. Projektschuljahr wurde die Leseleistung von Schüler:innen verschiedener Klassen der Projektschulen erhoben. Ziele der Erhebung waren es, festzustellen, ob und inwiefern die Schüler:innendaten zur Lesekompetenz Aussagen über das Gelingen oder Misslingen der Implementation einer systematischen Leseförderung zulassen und wie sich diese Erkenntnisse zu den Ergebnissen der

Auswertungen der Befragungen und Beobachtungen zur Implementation in den beteiligten Schulen verhalten.

Um ein umfassendes Bild zu erhalten, wurden die Schüler:innen zu zwei Zeitpunkten innerhalb des 5. Projektschuljahres mit den Testinstrumenten *SLS 2–9* und *ELFE II* getestet. Die erste Erhebung fand in den ersten zwei Monaten des Schuljahres, die zweite Erhebung in den letzten zwei Schulmonaten statt. Durchgeführt wurden die Testungen von den Lehrkräften vor Ort und dem Leseschulteam; die Auswertungen wurden vom Leseschulteam übernommen.

*Stichprobe*

Im Rahmen der Evaluation im 5. Projektschuljahr wurden die Daten zur Leseleistung von insgesamt 289 Schüler:innen der Projektschulen erhoben, davon wurden die 261 Datensätze der fünf in die Fallanalyse einbezogenen Schulen untersucht und verglichen. 163 Schüler:innen der Stichprobe besuchten zu den Erhebungen eine Grundschule und 98 Schüler:innen die Klasse 5 einer weiterführenden Schule.

Verteilung der Stichprobe:

Tabelle 3: Verteilung der Stichprobe, 5. PJS

| | Klasse 3 | Klasse 4 | Klasse 5 |
|---|---|---|---|
| Grundschule 1 | 25 | 44 | |
| Grundschule 2 | 19 | 22 | |
| Grundschule 3 | 41 | 11 | |
| Weiterführende Schule 1 | | | 51 |
| Weiterführende Schule 2 | | | 47 |

Da das Ziel nicht darin besteht, die Wirksamkeit der eingesetzten Fördermaßnahmen zu erheben, sondern die erhobenen Leistungen der Schüler:innen als Indikator für das Gelingen oder Misslingen der Implementation und die jeweils konkrete Umsetzung der Leseförderung in der Schule fungieren, wurde auf eine Kontrollgruppe verzichtet. Außerdem wurden unvollständige Datensätze sowie Testergebnisse, die darauf schließen lassen, dass der Test nicht nach Vorgabe durchgeführt wurde, von der Berechnung ausgeschlossen.

*Erhebungsinstrumente*

Neben dem *SLS 2–9*, Testversion A1 zum ersten Testzeitpunkt des 5. Projektschuljahres und A2 zum zweiten Testzeitpunkt (der bereits in der Erhebung im 1. Projektschuljahr eingesetzt wurde) wurden im Rahmen der Erhebung im 5. Projektschuljahr auch Daten über *ELFE II* erhoben.

Der *ELFE II* ist ein standardisiertes und normiertes Testinstrument zur Erfassung des Leseverständnisses auf der Wortebene, der Satzebene sowie der Textebene (vgl. Lenhard/Lenhard/Schneider 2017). Damit werden hierarchieniedrige Prozesse – darunter fallen die „schnelle und zuverlässige Erkennung von Schriftzeichen, Buchstabengruppen, Wortbestandteilen und ganzen Wörtern, die Extraktion von Bedeutungseinheiten (sog. Propositionen) aus Sätzen, die Rekonstruktion der syntaktischen Tiefenstruktur eines Satzes sowie die Verknüpfung von Sätzen und Satzteilen über sog. Kohäsionsmittel" (Lenhard/Lenhard/Schneider 2017, S. 18) – sowie hierarchiehohe Prozesse – die globale Kohärenzbildung und die Entstehung einer mentalen Repräsentation des Textes, das sogenannte Situationsmodell (vgl. Lenhard/Lenhard/Schneider 2017) – getrennt voneinander betrachtet. Nach Lenhard/Lenhard/Schneider (2017, S. 27) bildet „[d]iese Untergliederung […] nicht nur messtechnisch unterscheidbare Aspekte des Leseverständnisses ab, die sich im Einzelfall durchaus erheblich voneinander unterscheiden können, sondern spiegelt auch wichtige Aspekte in der Entwicklung des Leseverständnisses im Verlauf der Grundschulzeit [und darüber hinaus] wider".

Beim Subtest des *ELFE II* zum Wortverständnis sind die Schüler:innen dazu aufgefordert, zu einem Bild aus vier Wörtern das passende auszuwählen. Die Alternativwörter sind graphemisch und/oder phonemisch ähnlich zum passenden Wort und weisen die gleiche Anzahl an Silben auf (vgl. Lenhard/Lenhard/Schneider 2017).

Beim Testteil zum Satzverständnis werden Sätze präsentiert, die eine Wortlücke aufweisen. Die Schüler:innen haben die Aufgabe, die Lücke aus fünf angebotenen Alternativwörtern zu füllen. Als Alternativen werden stets die gleichen Wortarten präsentiert (vgl. Lenhard/Lenhard/Schneider 2017).

Der Textverständnistest besteht aus kleineren Texten, zu denen eine oder mehrere Fragen gestellt und im Sinne des Single-Choice-Verfahrens je eine Antwortmöglichkeit aus vier Alternativen ausgewählt werden muss. Grundlegend für die Konzeption dieses Testteils sowie die Item-Erstellung war ein „dreidimensionales Rahmenmodell […], welches die Faktoren Kohärenz (lokal und global), Information (wörtlich vs. sinngemäß) und Genre (Sachtext vs. Erzähltext) umfasst" (Lenhard/Lenhard/Schneider 2017, S. 28).

Bereits *ELFE 1–6*, die Vorläuferversion, zeigte eine hohe Korrelation mit anderen Lesetests wie der *Würzburger Leise-Lese-Probe* (vgl. Küspert/Schneider 1998[786]) und dem *Knuspel-L* (vgl. Marx 1998[787]). Für die Prüfung der Validität der neuen Version wurde zusätzlich das *SLS 2–9* herangezogen. Die Ergebnisse zeigen höhere Korrelationen auf Satzebene ($r$ = 0,74) und mittlere Werte auf Wort- ($r$ = 0,68) und Textebene ($r$ = 0,68). Da das *SLS 2–9* die Satzebene

786 Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang (1998): Würzburger Leise-Leseprobe (WLLP). Ein Gruppenlesetest für die Grundschule. Göttingen: Hogrefe.

787 Marx, Harald (1998): Knuspels Leseaufgaben (Knuspel-L). Göttingen: Hogrefe.

fokussiert, können die Ergebnisse die Konstruktvalidität des Tests sehr gut belegen. Darüber hinaus wurde auch die konvergente Validität ermittelt, indem Lehrer:innenurteile zur Lesekompetenz ihrer Schüler:innen zum Vergleich herangezogen wurden. Die Passung kann mit $r = 0{,}70$ als hoch eingestuft werden (vgl. Lenhard/Lenhard/Schneider 2017). Zur Analyse der Reliabilität wurden die *Odd-Even-Split-Half-Reliabilität* (r = 0,96), die *Retestreliabilität* (r = 0,94) sowie die *Paralleltestreliabilität* ($r = 0{,}93$) eingesetzt. Die Ergebnisse zeigen insgesamt eine hohe Verlässlichkeit des Tests (vgl. Lenhard/Lenhard/Schneider).

*Auswertung*

Wie das *SLS 2–9* besteht auch der *ELFE II* ausschließlich aus geschlossenen Antwortformaten, sodass alle Aufgaben in der Auswertung eindeutig bewertet werden können. Für jede richtige Antwort wird ein Punkt vergeben. Die Rohwerte jedes einzelnen Untertests entsprechen damit der Anzahl der richtig gelösten Aufgaben. Die Rohwerte der jeweiligen Subtests werden anhand der Normwerttabellen in T-Werte umgewandelt. So können die Einzelleistungen innerhalb der drei Teiltests ermittelt werden; die Werte können jedoch auch aufsummiert werden und so ein Gesamtergebnis anzeigen. Die Genauigkeit lässt sich mit Hilfe des in den Normtabellen angegebenen Konfidenzintervalls festlegen, das angibt, innerhalb welcher Grenzen der wahre Wert des Probanden mit 95 %iger bzw. 90 %iger Wahrscheinlichkeit liegt (vgl. Lenhard/Lenhard/Schneider 2017).

Für die verbale Interpretation der erzielten T-Werte wurden die von Lenhard/Lenhard/Schneider (2017, S. 71) vorgeschlagenen Formulierungen übernommen:

| | |
|---|---|
| ≤30 | stark unterdurchschnittlich |
| 30–40 | unterdurchschnittlich |
| 40–50 | unterer Normalbereich |
| 50–0 | oberer Normalbereich |
| 60–0 | überdurchschnittlich |
| >70 | stark überdurchschnittlich |

Um die Ergebnisse der Leseleistungen zu beiden Testzeitpunkten im 5. Projektschuljahr darzustellen, wurden jeweils die Lesequotienten der Schüler:innen je einer Klasse des *SLS 2–9* sowie die T-Werte der drei Untertests (Wortverständnistest, Satzverständnistest und Textverständnistest) einzeln und die jeweilige Gesamtsumme des *ELFE II* gemittelt und die Werte einander gegenübergestellt.

*Ergebnisse*

In den Analysen zur Lesegeschwindigkeit, erhoben durch das *SLS 2–9*, wurde mit dem Lesequotienten gerechnet, der angibt „wie weit die gemessene Lesefertigkeit

vom Durchschnitt der Normierungsstichprobe abweicht“ (Wimmer/Mayringer 2014, S. 20). Durchschnittliche Testergebnisse liegen im Bereich 100 (*SD* = 15) (vgl. Wimmer/Mayringer 2014). Die Lesegenauigkeit sowie das Wort-, Satz- und Textverständnis, erhoben durch den *ELFE II*, wurde gemäß der Auswertungshinweise (vgl. Lenhard/Lenhard/Schneider 2017) in T-Werten (*M = 50, SD* = 10) berechnet.

Tabelle 4: Mittelwerte (Lesequotient und T-Werte) und Standardabweichungen der Daten zum TZP 1 und TZP 2

| | **Grundschule 1** (N=69) *M (SD)* | **Grundschule 2** (N=41) *M (SD)* | **Grundschule 3** (N=55) *M (SD)* | **Weiterführende Schule 1** (N=52) *M (SD)* | **Weiterführende Schule 2** (N=48) *M (SD)* |
|---|---|---|---|---|---|
| **TZP 1** Lesegeschwindigkeit (SLS 2–9) | 79,34 (12,86) | 73,25 (11,51) | 82,67 (9,12) | 88,5 (10,88) | 73,5 (9,42) |
| **TZP 2** Lesegeschwindigkeit (SLS 2–9) | 95,34 (16,26) | 85,5 (15,08) | 95,17 (11,82) | 101,25 (11,90) | 83,75 (12,98) |
| **TZP 1** Wortverständnis (ELFE II) | 51,26 (7,41) | 45,87 (9,28) | 51,07 (7,13) | 57 (8,65) | 44,9 (6,39) |
| **TZP 2** Wortverständnis (ELFE II) | 58,37 (8,59) | 52,99 (10,32) | 55,62 (6,82) | 61,41 (7,59) | 50,78 (8,95) |
| **TZP 1** Satzverständnis (ELFE II) | 47,89 (8,64) | 39,76 (9,4) | 47,75 (7,02) | 52,65 (9,82) | 41,09 (8,73) |
| **TZP 2** Satzverständnis (ELFE II) | 51,35 (10,42) | 47,75 (11,04) | 50,7 (9,59) | 57,89 (9,02) | 43,78 (9,32) |
| **TZP 1** Textverständnis (ELFE II) | 47,36 (7,92) | 44,44 (9,62) | 45,65 (8,14) | 51,57 (9,96) | 40,46 (7,85) |
| **TZP 2** Textverständnis (ELFE II) | 48,02 (9,69) | 47,93 (10,45) | 47,64 (7,35) | 57,47 (7,89) | 41,95 (6,99) |
| **TZP 1** Leseverständnis (gesamt) (ELFE II) | 48,46 (8,15) | 44,33 (10,16) | 48,04 (6,76) | 54,13 (9,38) | 41,79 (7,81) |
| **TZP 2** Leseverständnis (gesamt) (ELFE II) | 52,7 (9,59) | 49,83 (11,31) | 51,05 (7,22) | 59,55 (6,95) | 45,26 (7,08) |

Abbildung 2: Mittelwerte (Lesequotient) der basalen Lesefähigkeit zum TZP 1 und TZP 2 im Vergleich

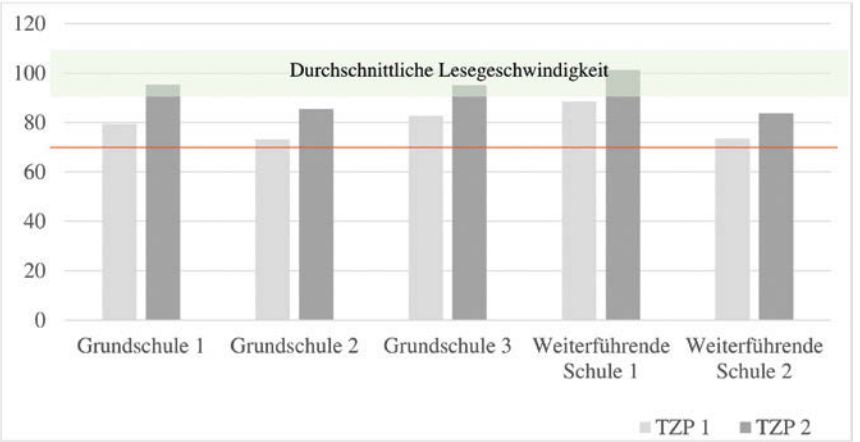
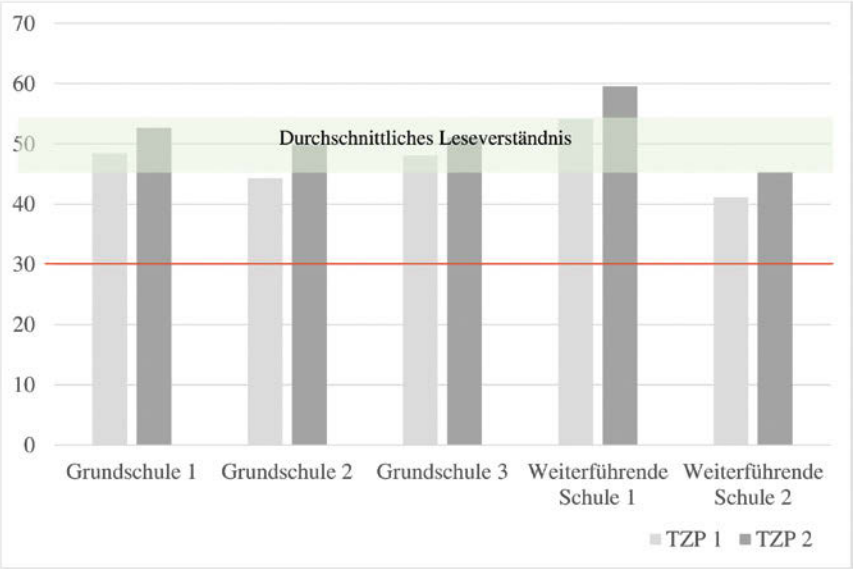



Abbildung 3: Mittelwerte (T-Werte) des Leseverständnisses zum TZP 1 und TZP 2 im Vergleich




Die Tabelle 4 sowie die Abbildungen 2 und 3 zeigen die mittleren Ergebnisse der im 5. Projektschuljahr getesteten Schüler:innen der beteiligten Schulen im Vergleich. Bezogen auf die basalen Lesefähigkeiten zeigt sich, dass sich die Schüler:innen aller Schulen im Mittel vom ersten Testzeitpunkt (in den ersten zwei Monaten des Schuljahres) zum zweiten Testzeitpunkt (in den letzten beiden Monaten des Schuljahres) verbessert haben. Eine deutliche Leistungssteigerung

wird in Grundschule 1 sichtbar, die einen Anstieg des mittleren Lesequotienten um 16 Punkte und damit von schwachen/unterdurchschnittlichen Leistungen ($M$ = 79,34; $SD$ = 12,86) zu – gemessen an den Normstichproben – durchschnittlichen Leistungen ($M$ = 95,34; $SD$ = 16,26) zu verzeichnen hat. Auch die Schüler:innen der Grundschule 2 und Grundschule 3 verzeichnen je eine Steigerung um $M$ = 12,5 bzw. $M$ = 12,25 Leistungspunkte, sodass auch die Schüler:innen der Grundschule 3, die mit $M$ = 82,97 ($SD$ = 9,12) den im Grundschulvergleich höchsten Ausgangswert hatten, zum zweiten Testzeitpunkt über einen durchschnittlichen Lesequotienten ($M$ = 95,17; $SD$ = 11,82) verfügen.

Die Schüler:innen der Weiterführenden Schule 1 erzielten bereits zum ersten Testzeitpunkt mit $M$ = 88,5 ($SD$ = 10,88) einen im Vergleich zu den anderen Schüler:innen hohen Lesequotienten, den sie zum zweiten Testzeitpunkt auf einen Wert von $M$ = 101,25 ($SD$ = 11,90) erhöhen konnten, der voll im Durchschnittsbereich der Normstichprobe liegt. Vergleichsweise niedrig fällt dagegen die Leistungssteigerung von rund 10 Leistungspunkten und der Lesequotient der Schüler:innen der Weiterführenden Schule 2 zum Ende des Schuljahres aus ($M$ = 83,75; $SD$ = 12,98).

Die Ergebnisse der Erhebung des Leseverständnisses durch den *ELFE II* (vgl. Tabelle 2 und Abbildung 3) zeigen ein ähnliches Bild: Im Mittel zeigen alle Schüler:innnen der unterschiedlichen Schulen und Klassenstufen eine Leistungssteigerung vom Beginn bis zum Ende des 5. Projektschuljahres. Dabei liegen die Ergebnisse der Schüler:innen der Grundschule 1 mit $M$ = 48,46 ($SD$ = 8,15) und der Grundschule 3 mit $M$ = 48,04 ($SD$ = 6,76) bereits zum ersten Testzeitpunkt im unteren Normalbereich, die Ergebnisse der Schüler:innen der Weiterführenden Schule 1 mit $M$ = 54,13 ($SD$ = 9,38) sogar im oberen Normalbereich. Im Verlauf des Schuljahres entwickelt sich das Leseverständnis dieser Schüler:innen im Mittel um drei bis über fünf Punkte, sodass die Schüler:innen der Grundschule 1 mit $M$ = 52,7 ($SD$ = 9,59) und der Grundschule 3 mit $M$ = 51,05 ($SD$ = 7,22) am Ende des Schuljahres im oberen Normalbereich liegen, die Schüler:innen der Weiterführenden Schule 1 mit einem Mittelwert von $M$ = 59,55 ($SD$ = 6,95) sogar an einen überdurchschnittlichen Wert herankommen. Die mittlere Leistung der Schüler:innen der Grundschule 2 liegt zu Beginn des Schuljahrs mit $M$ = 44,33 ($SD$ = 10,16) im unteren Normalbereich, erhöht sich jedoch im Vergleich zur Leistung der Schüler:innen der anderen Schulen mit einer Steigerung auf $M$ = 49,83 ($SD$ = 11,31), die an den Rand des oberen Normalbereichs reicht, stärker. Die Schüler:innen der Weiterführenden Schule 2 dagegen erreichen im Schulvergleich mit einem mittleren Wert von $M$ = 41,79 ($SD$ = 7,81) mit Abstand den niedrigsten Ausgangswert, der am unteren Rand des unteren Normalbereichs liegt, und steigern ihre Leistung im Verlauf des Schuljahrs auf $M$ = 45,26 ($SD$ = 7,08), erreichen also einen Wert, der im Vergleich zur Normstichprobe lediglich im mittleren unteren Normalbereich liegt.

Inwiefern die dargestellten Ergebnisse der Erhebung der Schüler:innenleistungen der Projektschulen im Bereich der Leseflüssigkeit (*SLS 2–9*) und des Leseverständnisses (*ELFE II*) Aussagen über das Gelingen oder Misslingen der Implementation der systematischen Leseförderung zulassen, wird im Folgenden diskutiert.

Insgesamt zeigt sich, dass sich im Mittel alle Schüler:innen der fünf ausgewählten Schulen in ihrer Leistung gesteigert haben. Dabei liegt die Leistungssteigerung im Bereich der Lesegeschwindigkeit bei $M = 12{,}75$ ($SD = 1{,}85$), im Bereich des Leseverständnisses bei $M = 4{,}47$ ($SD = 0{,}84$). Diese Steigerung lässt sich zum einen durch die natürliche Entwicklung der Lesefähigkeit über ein Schuljahr hinweg und zum anderen auch dadurch erklären, dass an allen Schulen eine wie auch immer ausgestaltete Leseförderung stattgefunden hat.

Im Vergleich der Ergebnisse der Schulen beider Fallgruppen ergeben sich jedoch keine bedeutenden Unterschiede, sodass die Erhebung der Leistungen der Schüler:innen und die Auswertungen über die Mittelwerte keine Aussagen über den Erfolg oder Misserfolg der Implementation zulassen.

Da vermutet werden kann, dass die Berechnung der Mittelwerte der Leistungen der Schüler:innen verschiedener Klassenstufen zu grob ist und es dadurch zu einer Glättung der Ergebnisse gekommen ist, sollen im Folgenden beispielhaft einige ausgewählte Klassen verschiedener Schulen im Vergleich zueinander betrachtet werden, wobei auch die individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen (Geschlecht, Mehrsprachigkeit und Förderbedarf) beachtet werden.

Abbildung 4: Lesegeschwindigkeit (Lesequotienten) der Schüler:innen der Klasse 4a der Grundschule 1 zum ersten und zweiten Testzeitpunkt (W = weiblich, M = männlich, * = Mehrsprachigkeit, ** = Förderbedarf (Fb Sprache, Fb Lernen oder LRS)

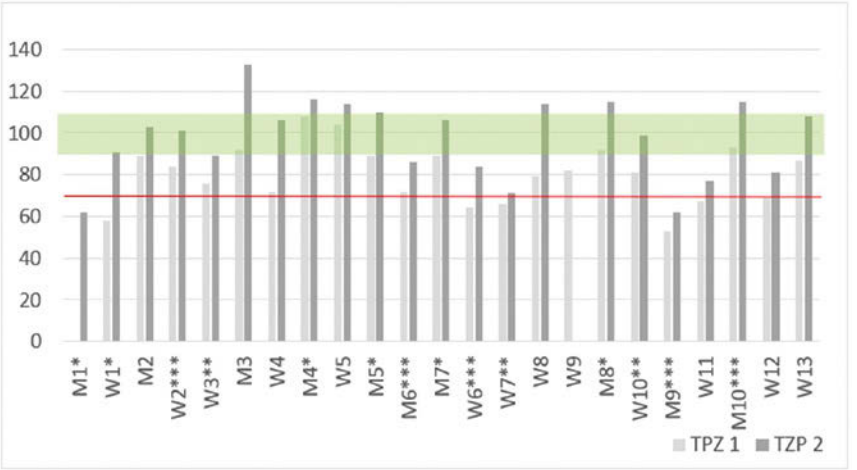


Abbildung 5: Lesegeschwindigkeit (Lesequotienten) der Schüler:innen der Klasse 4a der Grundschule 2 zum ersten und zweiten Testzeitpunkt (W = weiblich, M = männlich, * = Mehrsprachigkeit, ** = Förderbedarf (Fb Sprache, Fb Lernen oder LRS)

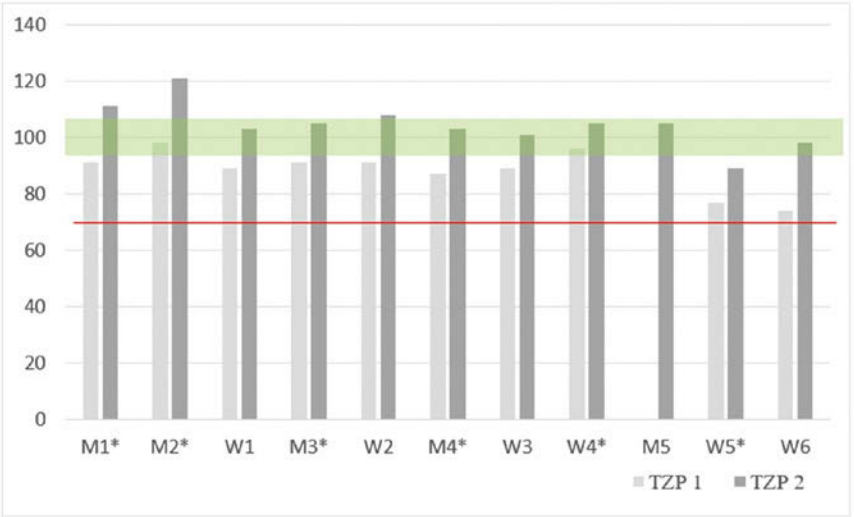
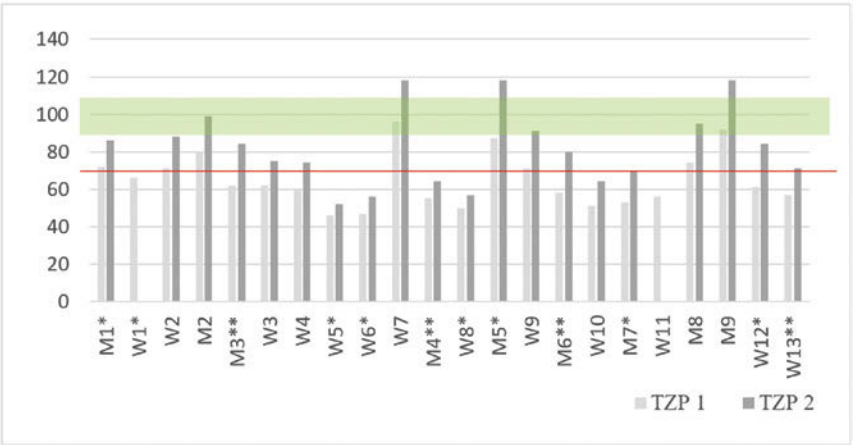



Abbildung 6: Lesegeschwindigkeit (Lesequotienten) der Schüler:innen der Klasse 4 (Fördergruppe) der Grundschule 3 zum ersten und zweiten Testzeitpunkt (W = weiblich, M = männlich, * = Mehrsprachigkeit, ** = Förderbedarf (Fb Sprache, Fb Lernen oder LRS)



Der Vergleich der Ergebnisse der vierten Klassen der drei Grundschulen im Bereich der Lesegeschwindigkeit zeigt ein etwas differenzierteres Bild, als es die Darstellungen über die Mittelwerte leisten. Zum ersten Testzeitpunkt liegt der Lesequotient von sieben der 23 Schüler:innen der Klasse 4 der Grundschule 1 im sehr schwachen Bereich, vier Schüler:innen dagegen erreichten schon zu Beginn des Schuljahres einen durchschnittlichen Lesequotienten. Zum zweiten Testzeitpunkt können 14 der 23 Schüler:innen einen Lesequotienten im durchschnittlichen, zum Teil überdurchschnittlichen Bereich zugeschrieben werden. Die Lesequotienten zweier Schüler:innen (M1* und M9***) liegen dagegen auch zum Ende des vierten Schuljahrs noch im sehr schwachen Bereich, was ggf. auf ihre Mehrsprachigkeit und/oder ihren Förderbedarf zurückzuführen ist, wobei einschränkend anzumerken ist, dass andere Schüler:innen mit ähnlichen Voraussetzungen (z. B. M10***) zum ersten wie zum zweiten Testzeitpunkt deutlich höhere Werte erreichen konnten.

Werden die Leistungssteigerungen der fünf Schüler:innen mit den besten Ausgangswerten (M3, W5, M4*, M8* und M10***), die sich vom ersten Testzeitpunkt zum zweiten Testzeitpunkt um einen mittleren Wert von $M = 20{,}8$ ($SD = 11{,}89$) steigern, mit den fünf Schüler:innen mit den schwächsten Ausgangswerten (W1*, W6***, W7**, M9*** und W11), die sich insgesamt um einen mittleren Wert von $M = 15{,}4$ ($SD = 10{,}1$) steigern, verglichen, zeigt sich, dass die stärkeren Schüler:innen im Mittel im Sinne des ‚Matthäus-Effekts' möglicherweise etwas mehr von der Förderung profitieren als die schwächeren.

Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Grundschule 2: Fünf Schüler:innen liegen zum zweiten Testzeitpunkt im Durchschnittsbereich, davon sind drei Schüler:innen als überdurchschnittlich einzustufen; dagegen liegen 14 Schüler:innen zum ersten Testzeitpunkt und immer noch fünf Kinder zum zweiten Testzeitpunkt im sehr schwachen Bereich. Abzulesen ist aus Abbildung 5 vor allem, dass die Schüler:innen mit den besten Ausgangswerten (M2, W7, M5*, M8 und M9) auch die deutlichsten Steigerungen ($M = 24$; $SD = 4{,}15$) ihres Lesequotienten erreichen konnten, während sich die fünf Kinder mit den geringsten Ausgangswerten (W5*, W6*, W8*, W10 und M7*) zum zweiten Testzeitpunkt vergleichsweise weniger gesteigert haben ($M = 10{,}4$; $SD = 4{,}08$).

Fraglich ist vor diesem Hintergrund und im Vergleich zur Grundschule 1, warum die schwachen Schüler:innen in Grundschule 2 durch die Förderung weniger profitieren. Möglicherweise können die Daten darauf hinweisen, dass die Förderung in diesen Klassen und Schulen nicht systematisch und umfassend genug abläuft, was wiederum ein Indikator für eine weniger gelungene Implementation sein könnte.

Möglich ist jedoch auch, dass es sich lediglich um einen Zufall handelt, denn die Ergebnisse der ausgewählten Klasse der Grundschule 3 präsentieren ein etwas anderes Bild: Die Viertklässler:innen, die in diese Auswertung einbezogen wurden, waren die in Bezug auf das Lesen Leistungsstärksten, die zu einer Fördergruppe zusammengestellt wurden. Wie zu sehen ist, sind die Lesequotienten der Schüler:innen zum ersten Testzeitpunkt vergleichsweise hoch ($M$ = 88,3, $SD$ = 7,14) und steigern sich zum zweiten Testzeitpunkt im Mittel um $M$ = 5,1 ($SD$ = 3,89) Leistungspunkte, ein Wert, der im Vergleich zu den leistungsstarken Schüler:innen der ausgewählten vierten Klassen der Grundschule 1 und der Grundschule 2 eher gering ausfällt. Der ‚Matthäus-Effekt', der bei den leistungsstarken Kindern der vierten Klassen in Grundschule 1 zum Teil und in Grundschule 2 deutlich zu beobachten ist, kann in der Fördergruppe der Grundschule 3 also eher nicht nachgewiesen werden.

Im Folgenden sollen beispielhaft die weiterführenden Schulen hinsichtlich des Leseverständnisses auf Wort-, Satz- und Textebene, erhoben durch den *ELFE II*, näher betrachtet werden:

Abbildung 7: Leseverständnis (T-Werte) der Schüler:innen der Klasse 5a der Weiterführenden Schule 1 zum ersten und zweiten Testzeitpunkt (W = weiblich, M = männlich, * = Mehrsprachigkeit, ** = Förderbedarf (Fb Sprache, Fb Lernen oder LRS)

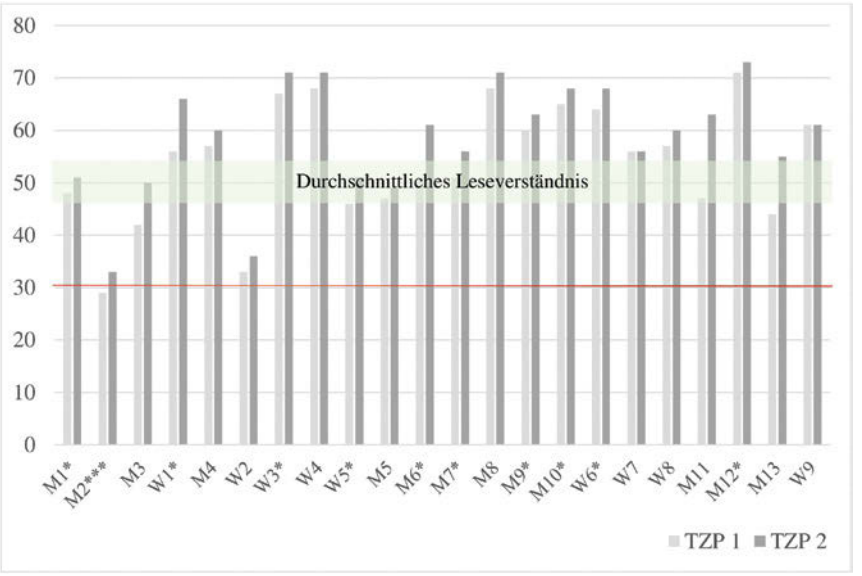
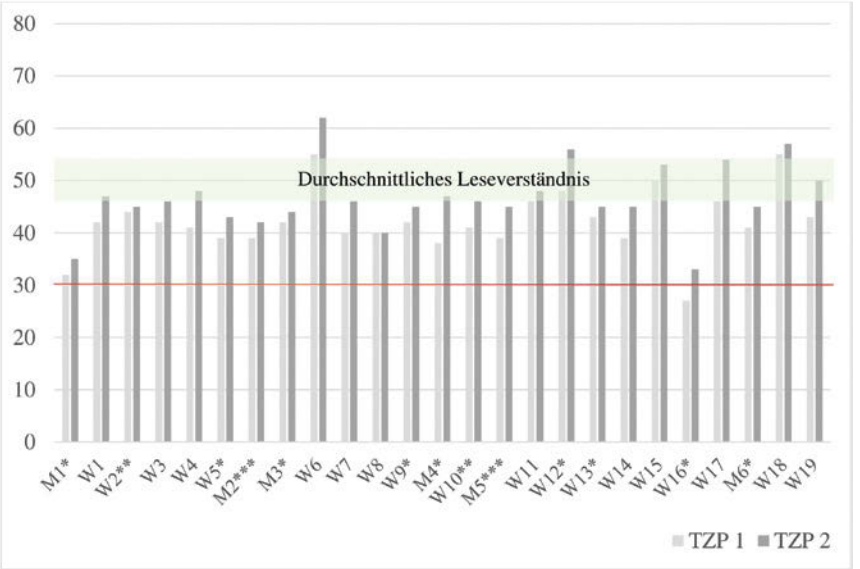


Abbildung 8: Leseverständnis (T-Werte) der Schüler:innen der Klasse 5a der Weiterführenden Schule 2 zum ersten und zweiten Testzeitpunkt (W = weiblich, M = männlich, * = Mehrsprachigkeit, ** = Förderbedarf (Fb Sprache, Fb Lernen oder LRS)




Die Ergebnisse der Schüler:innen ausgewählter Klassen der beiden weiterführenden Schulen zeigen, dass die Schüler:innen der Weiterführenden Schule 1 insgesamt, d. h. zum ersten und zum zweiten Testzeitpunkt, höhere Werte erzielen als die Schüler:innen der Weiterführenden Schule 2. 17 von 22 Schüler:innen der Weiterführenden Schule 1 liegen bereits zum ersten Testzeitpunkt im Normalbereich, zum zweiten Testzeitpunkt sind es 20 Schüler:innen, während in der Weiterführenden Schule 2 zu Beginn des Testzeitraums lediglich vier Schüler:innen in diesem Bereich liegen, zum Ende sind es zehn. Dies lässt sich mit den jeweiligen Schulformen und den differenten Voraussetzungen der Schüler:innen erklären. Darüber hinaus sind keine deutlichen Differenzen in der Leistungssteigerung ausgewählter Schüler:innengruppen zu erkennen. Die, gemessen am Ausgangswert, stärksten Schüler:innen der Weiterführenden Schule 1 steigern ihre Leistungen zum zweiten Testzeitpunkt im Mittel um $M = 3$ ($SD = 1$), die fünf schwächsten Schüler:innen steigern sich gemittelt um $M = 4{,}2$ ($SD = 2{,}92$).

Ähnlich sieht es in der Weiterführenden Schule 2 aus, in der die fünf stärksten Schüler:innen sich im Mittel um $M = 3$ Leistungspunkte ($SD = 2{,}10$) und die fünf schwächsten Schüler:innen um $M = 5$ Leistungspunkte ($SD = 2{,}28$) verbessern.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die statistische Auswertung der Ergebnisse spezifischer Schüler:innenleistungen durch die Erhebung

mit dem *SLS 2–9* und dem *ELFE II* zwar grundsätzlich aufzeigt, dass eine Förderung, wie programmgetreu sie auch umgesetzt wird, weitestgehend positive Effekte auf die allgemeine Lesegeschwindigkeit und das Leseverstehen auf Wort-, Satz- und Textebene erzielt. Dadurch können jedoch keine differenzierten Aussagen über Effekte auf die Kompetenzen und Teilprozesse des Lesens und Leseverstehens getroffen werden, die im Unterricht explizit gefördert wurden, also über den spezifischen Erfolg einer Förderung der Leseflüssigkeit sowie die Vermittlung und das Training von Lesestrategien. In diesem Sinne kam Hasselhorn (1999, S. 2) schon vor drei Jahrzehnten zu dem Schluss, dass „die traditionellen psychometrischen Diagnoseverfahren zur Erfassung kognitiver Veränderungen […] oftmals viel zu grob [sind], um eine hinreichend präzise Beschreibung der relevanten psychischen Veränderungen zu leisten". Dies trifft auch auf die hier verwendeten Diagnoseverfahren und die Auswertung der Ergebnisse zu, die im Gegensatz zu den Auswertungen der Interviews, der Beobachtungen und Unterrichtshospitationen, wenig Hinweise auf die tatsächliche Umsetzung, den Erfolg und mögliche Transfereffekte des spezifisch durchgeführten Lesetrainings liefern und daher hierüber auch keine differenzierenden Aussagen über das Gelingen oder Misslingen der Implementation an den verschiedenen Schulen getroffen werden können.

## 2. Kategoriensystem

| Kategorie | Subkategorie | Definition | Ankerbeispiel |
|---|---|---|---|
| **Dimension: Unterricht** | | Welche Bedingungen müssen auf unterrichtlicher Ebene gegeben sein, damit eine Implementierung gelingt? | |
| Funktionale Umsetzung der Programmbausteine im Projektverlauf (K1) (deduktiv) | | Sukzessive Realisierung der Programmbausteine im Rahmen des Projektzeitraums, inkl. vorgenommener Adaptionen | Ich denke, der nächste Bereich wird auch die Leseflüssigkeit nochmal sein, das haben wir jetzt im Augenblick auch noch nicht so stark in den Vordergrund gestellt, weil wir erstmal mit den Strategien gestartet sind. Aber ich denke, das wäre ein weiterer Schritt, den man sicherlich nochmal dann weiter gucken könnte. (Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ) |
| Kompetenzorientierte Ausrichtung der unterrichtlichen Durchführung (K2) (deduktiv) | a) Strukturierter Ablauf des Lesetrainings (K2.1) (deduktiv) | Einhaltung der vorgegebenen Unterrichtsphasen sowie zeitlich angemessene Vermittlung einzelner Lesestrategien | 06.03.19 Einführung der **dritten Strategie**/ Sinnabschnitte einteilen<br>07.03.19 Anwendung der dritten Strategie<br>09.03.19 Übung der dritten Strategie, Leseübung<br>11.03.19 Einführung der **vierten Strategie**: Wichtiges unterstreichen, Leseübung<br>(Weiterführende Schule 2, Unterrichtsdokumentationsbogen, 5. PSJ) |
| | b) Reflexion des Leistungszuwachses (K2.2) (deduktiv) | Erfassung und Bewertung der Leistungsentwicklung der Schüler:innen im Rahmen des Lesetrainings vonseiten der durchführenden Lehrkräfte | Also wir führen nach jedem Training immer einen selbstgebauten Evaluationsbogen durch, und dann können die Kinder uns noch mal eine Rückmeldung auch geben, was hat gut geklappt, was war schwierig? Sodass wir auch immer noch mal gucken können, was müssen wir vielleicht auch mal verändern. (Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ) |

| Kategorie | Subkategorie | Definition | Ankerbeispiel |
|---|---|---|---|
| Einsatz adäquater Unterrichtsmethoden (K3) (deduktiv) | | Auswahl und Umsetzung von Unterrichtsmethoden, die je nach Vermittlungs- und/oder Trainingsphase im Rahmen des Lesetrainings den Lernprozess unterstützen | Bis auf Satz 7 auf dem AB war es für die SuS gut möglich, die Begriffe aus dem Zusammenhang zu erschließen; Think-Pair-Share bot sich hier an; auch dieses muss noch öfter geübt werden, um die SuS dafür zu sensibilisieren. (Weiterführende Schule 2, Unterrichtsdokumentationsbogen, 4. PSJ) |
| Adäquate Auswahl von Unterrichtsmaterialien (K4) (deduktiv) | | Fachangemessene Zusammenstellung, Adaption und Passung sowie zielführender Einsatz von Unterrichtsmaterialien, ausgerichtet am konkreten Unterrichts-/Förderziel der einzelnen Phasen im Lesetraining | Wir haben ein bisschen geguckt, was wir im letzten Jahr natürlich gemacht haben, weil es jetzt auch ein viertes Schuljahr ist. Die Klasse ist / oder die Klassen sind natürlich unterschiedlich. Man muss immer ein bisschen anders nach den Lernvoraussetzungen und nach der Differenzierung gucken und wir versuchen im Augenblick so ein bisschen das Material, was wir im letzten Mal hatten, nochmal zu ergänzen beziehungsweise zu überlegen: Wie schwierig war das für die Kinder? Lassen wir das an der Stelle weg und nehmen eine einfachere Form nochmal? Einfach speziell auf die Lerngruppen nochmal zugemünzt, da gucken wir jetzt schon nochmal ein bisschen genauer und versuchen auch nochmal unseren letzten Durchlauf im Grunde, naja, ich will nicht sagen zu evaluieren, aber zu optimieren. (Grundschule 1, PK 1, 2. PSJ) |
| **Dimension: Kontext** | | Welche Kontextbedingungen sind für die Gewährleistung einer erfolgreichen Etablierung von Relevanz? | |
| Adäquater Umgang mit schulischen Rahmenbedingungen (K5) (deduktiv) | | Schulspezifische Voraussetzungen (Schülerschaft, Lehrerschaft, Gebäude) und reflektierte Umgangsweise im Kontext von Status (t0) und Entwicklung (bis t2) | Da wir in einem relativ schlechten, sozial schwachen Einzugsgebiet arbeiten und die Kinder händeringend nach Hilfen oder Tipps suchen, wie sie besser lesen können und ringen halt danach, dass wir als Lehrer möglichst viele Hilfen an die Hand geben, um das Lesen auch zu verbessern, so das Leseverständnis, Textverständnis als auch die Leseflüssigkeit. (Grundschule 3, DL+ 2, 2. PSJ) |
| Systemstabilität (K6) (induktiv) | | Beständigkeit der institutionellen Rahmenbedingungen (z. B. Schule im Aufbau vs. langjähriger Bestand) sowie Schulstandorte | [A]lso, der Ausbau der Ganztagsschule, der begleitet uns immer noch, das wächst hoch, die Umsetzung in G9 verlangt immer wieder eine Auseinandersetzung mit Stundentafel und innerer Struktur der Schule. (Weiterführende Schule 1, SL 1, 2. PSJ) |

| Kategorie | Subkategorie | Definition | Ankerbeispiel |
|---|---|---|---|
| Vorerfahrungen (K7) (deduktiv) | a) mit Projektarbeit (K7.1) (deduktiv) | Zu t0 bereits im Rahmen eines begrenzten Zeitraums durchgeführte, nicht zwangsläufig an das Fach Deutsch gebundene Maßnahmen, Projekte und Programme | **L:** Und dann haben wir / nehmen wir am Projekt *Kulturstrolche* teil, kennen Sie das? **I:** Ja, kenne ich. **L:** Ja genau, da gibt es also auch immer einen Bereich Literatur, sodass wir also auch Lesungen haben. (Grundschule 1, DL+ 1, 2. PSJ) |
| | b) mit Implementationsprozessen (K7.2) (deduktiv) | Zu t0 bereits durchgeführte, extern an die Schule herangetragene oder innerhalb der Schule geplante Verankerungsbestrebungen (curricularer) Innovationen | Ja, an Projekten im sportlichen Bereich, da führen wir immer unsere „Olympischen Spiele“ durch, einmal im Jahr […]. (Grundschule 3, SL, 2. PSJ) |
| | c) mit Bausteinen der Leseförderung (K7.3) (deduktiv) | Zu t0 bereits durchgeführte Lesefördermaßnahmen, die sich den Bausteinen der *LeseSchule* zuordnen lassen | Ja, wir haben schon mal an einem anderen Leseprojekt […] teilgenommen. Fragen Sie mich jetzt nicht, wie das heißt. Es hatte aber nichts damit, dass es irgendwie dann im Schulprogramm implementiert wurde. Da haben dann eben halt auch zwei Klassen teilgenommen. Es hat sich aber hinterher rausgestellt, dass der Aufwand den Ertrag irgendwie nicht rechtfertigt. (Grundschule 2, PK 2, 2. PSJ) |
| **Dimension: Organisation** | | Welche Bedingungen müssen auf systemischer Ebene gewährleistet sein, damit eine Implementierung gelingt? | |
| Relevanz des Implementationsprogramms für die Schule (K8) (deduktiv) | | Status und Entwicklung der Bedeutung des Programms für die Schule unter Berücksichtigung der Selbsteinschätzung und der öffentlichen Darstellung | Ich glaube schon, dass sie wichtig ist für die Schule und dass die meisten Kollegen sich auch darüber im Klaren sind, dass das wichtig ist und dass auch schon viele Ressourcen von uns da reingesteckt werden, um das auf den Weg zu bringen. (Grundschule 1, PK 2, 2. PSJ) |

| Kategorie | Subkategorie | Definition | Ankerbeispiel |
|---|---|---|---|
| Bereitstellung zeitlicher, räumlicher, personeller und materieller Ressourcen (K9) (induktiv) | | Innerschulische Zurverfügungstellung von Ressourcen für die Programmumsetzung durch die Schulleitung (z. B. Fortbildungszeit, Leseräume, Doppelbesetzungen, Lehr-/Lernmaterialien) | **I:** Gibt es da vielleicht auch noch mehr Dinge, mit denen sie das unterstützt?<br>**L:** (…) Sie stellt ohne Probleme die beiden Kolleginnen, die, ich glaube, nach Münster auch kommen, zu dieser Fortbildung frei.<br>(Weiterführende Schule 2, DL+ 2, 2. PSJ) |
| Kriterienorientierte Auswahl der Projektkoordinator:innen durch die Schulleitung (K10) (induktiv) | | Entscheidung der Schulleitung für die Projektverantwortlichen aufgrund von für die Programmverstetigung förderlichen Anforderungen | SL ist überzeugt, dass die Kombination der PK aus organisatorisch und fachlich versierter Kraft (Frau Schreiber) mit Moderations- und FoBi-Erfahrung sowie Förderkraft mit Förder- und Diagnostik-Erfahrung (Frau Bäumker) eine gute Voraussetzung für das Gelingen ist.<br>(Grundschule 1, Projektverlaufsprotokoll, 2. PSJ) |
| Klare Zuständigkeiten und Aufgabenteilung der Projektkoordinator:innen (K11) (induktiv) | | Strukturierung der Aufgaben und Übernahme abgesprochener Arbeitsbereiche bzw. Verantwortlichkeiten | Arbeitsschwerpunkte? Ist sicherlich meiner, Elternabende machen oder jetzt diese Fortbildung für meine Kolleginnen und Kollegen. Schwerpunkt von Frau Manstein ist so, dann das Entwickeln manchmal von Arbeitsblättern, ne, und hier eben die Arbeit, jetzt erst einmal hier reinzuwachsen.<br>(Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ) |
| Einbindung der Projektkoordinatori:nnen in Gremien (K12) (induktiv) | | Teilnahme der Projektkoordinator:innen an innerschulischen Kommissionen | Immerhin, auch auf den Konferenzen geben wir weiter, was wir gerade so Aktuelles auch in der *Leseschule* machen, oder wenn es neue Informationen gibt, die geben wir an der Stelle weiter.<br>(Grundschule 1, PK 2, 3. PSJ) |
| Netzwerkarbeit (K13) (deduktiv) | Vernetzung innerhalb der Projektstrukturen (K13.1) | Nutzung und Bewertung der innerhalb der Projektstruktur vorgegebenen Zusammenarbeit mit anderen Schulen auf Netzwerktreffen und Fortbildungen | Also ich sehe eigentlich eher die Zusammenarbeit bei den zentralen Treffen in Münster, zumal wir ja jetzt hier auch so ein bisschen isoliert sind. Beteiligt ist die Grundschule [1], da sehe ich jetzt nicht so eine unmittelbare Kooperation. Was ich wohl sehe ist, dass die Schüler, die von da kommen und die entsprechend geSCHULT wurden, natürlich schon die StrateGIEN kennen und das ist natürlich dann schon hilfreich.<br>(Weiterführende Schule 2, SL, 3. PSJ) |

| Kategorie | Subkategorie | Definition | Ankerbeispiel |
|---|---|---|---|
| | Aufbau eigener Vernetzungen (K13.2) (induktiv) | Ausgestaltung und Bewertung der von der Schule initiierten Zusammenarbeit mit anderen (am Projekt beteiligten) Schulen | Also, wir haben innerhalb der Netzwerktreffen eine Gruppe gebildet mit der [Förderschule] und der [Grundschule 1], mit der anderen Grundschule. Und mit diesen Schulen haben wir uns halt auch schon mal außerhalb der Netzwerktreffen getroffen, haben halt so dieses / im Grunde die Materialien für die Strategien eins bis (räuspert sich) fünf komplett abgesprochen und abgestimmt und uns da halt auch ausgetauscht. (Grundschule 3, PK 1, 2. PSJ) |
| Schriftliche Fixierung des Implementationsprogramms (K14) (deduktiv) | a) Schulprogramm (K14.1) (deduktiv) | Festschreibung der einzelnen Programmbausteine in das Schulprogramm bzw. in das Leseförderkonzept | Und der nächste Schritt ist dann natürlich für das Schulprogramm, das festzuschreiben und das ist halt so der Schwerpunkt für dieses jetzige Jahr, in dem wir uns befinden, weil wir das eben auch so […] für die Zielvereinbarungen so festgelegt haben. (Grundschule 1, PK 2, 4. PSJ) |
| | b) Fachcurriculum Deutsch (K14.2) (deduktiv) | Festschreibung der einzelnen Programmbausteine in das schulinterne Deutschcurriculum | Die Reihe ist fest im Lehrplan der Klasse 5 eingefügt und wird in einem Umfang von ca. 5 Wochen zu Beginn des 2. HJ. von der jeweiligen Deutschlehrkraft durchgeführt. (Weiterführende Schule 1, Projektverlaufsprotokoll [NWT 8], 4. PSJ) |
| Funktionaler Wissenstransfer (K15) (deduktiv) | a) Schriftliche Informationsweitergabe (K15.1) (induktiv) | Nutzung schriftlicher Medien sowie von (Unterrichts-)Materialien zur Wissensweitergabe | Dadurch, dass wir es im / in den Konferenzen vorstellen, wird es dokumentiert im Protokoll und jeder muss das Protokoll auch lesen. Also wer auch nicht da war, muss/ hat ja eine Informationsbeschaffungspflicht und muss sich darüber informieren: Was ist in der Konferenz gelaufen? Was/ansonsten kann ich es erst mal so nicht sicherstellen. (Grundschule 1, PK 2, 3. PSJ) |
| | b) Nutzung schulischer Organisationsstrukturen (K15.2) (deduktiv) | Nutzung bereits an der Schule etablierter organisationaler Formate für den Informationsaustausch | In Lehrerkonferenzen wurde das ab und zu vorgestellt, wenn wieder eine neue Fortbildung war für die Moderatoren. (Grundschule 2, DL+ 1, 3. PSJ) |
| | c) Initiierung von Organisationsstrukturen (K15.3) (induktiv) | Einführung neuer systematischer Strukturen des Informationsaustauschs | **I:** Wie wird denn gewährleistet, dass wirklich alle Kollegen die Inhalte kennen, die sich mit der *LeseSchule* verbinden? **L:** Also das wird durch gemeinsame Fortbildung gewährleistet […], dass diejenigen, die neu an die Schule kommen, da nochmal einen eigenen Fortbildungsnachmittag haben. (Weiterführende Schule 2, SL, 3. PSJ) |

| Kategorie | Subkategorie | Definition | Ankerbeispiel |
|---|---|---|---|
| Adäquater Umgang mit Fluktuation (K16) (induktiv) | | Reflektierter Umgang mit personellen Wechseln der schulischen Akteur:innen | Wir versuchen eben alle mitzunehmen. Gestern habe ich jetzt noch eine Veranstaltung gemacht für alle NEUen Kollegen. Leider auch erst gestern, weil es zeitlich auch nicht eher, der Terminkalender es einfach nicht zuließ. Wir haben 13 oder 14 neue Kolleginnen und Kollegen, die von dieser, diesen Strategien noch gar nichts gehört hatten. Auch alle fachfremden, alle mit ins Boot wollen wir holen. Und ja, das ist so unser Ziel. (Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ) |
| **Dimension: Personal** | | Was muss auf der personellen Ebene von welchen Akteur:innen gewährleistet werden, damit die Implementierung gelingt? | |
| Schulleitung (K17) (deduktiv) | a) Akzeptanz und Relevanz des Programms (K17.1) (deduktiv) | Befürwortung und (begründete) Einschätzung des Programms seitens der Schulleitung (Selbst- und Fremdwahrnehmung) | Also, die alte Schulleitung, wir haben ja jetzt eine komplett neue Schulleitung, die alte Schulleitung hat das soweit auch gefördert und getragen. Eigentlich bin ich auch ja recht optimistisch, dass die neue Schulleitung da so mitzieht. Die hat sich an der einen oder anderen Stelle schon positioniert, aber so ein Gesamtbild habe ich dazu noch nicht. (Weiterführende Schule 1, DL+ 2, 2. PSJ) |
| Projektkoordinator:innen (K18) (deduktiv) | a) Akzeptanz und Relevanz des Programms (K18.1) (deduktiv) | Befürwortung und (begründete) Einschätzung des Programms seitens der Projektkoordinator:innen (Selbst- und Fremdwahrnehmung) | Vorher habe ich irgendwelche Leseübungen gemacht und habe jetzt das Gefühl, dass da halt einfach mehr Methodik hintersteckt so und irgendwas, was halt auch aufeinander aufbaut. (Grundschule 3, PK 2, 2. PSJ) |
| | b) Engagement (K18.2) (deduktiv) | (Begründete) Einschätzung des Einsatzes und der Initiative der Projektkoordinator:innen zur Programmimplementation | **I:** Wie wichtig ist Ihnen persönlich das Programm? Wie unterstützen Sie das Programm? **L:** Es ist mir natürlich sehr wichtig, sonst hätte ich mich ja auch nicht dafür gemeldet, sage ich jetzt mal, oder das so forciert und investiere wahnsinnig viel Zeit darin. (Weiterführende Schule 2, PK 1, 2. PSJ) |

| Kategorie | Subkategorie | Definition | Ankerbeispiel |
|---|---|---|---|
| | c) Expertise (K18.3) (deduktiv) | (Begründete) Einschätzung der (fachlichen) Kenntnisse (‚Know-how') der Projektkoordinator:innen | Was aber auf alle Fälle sinnvoll wäre, wäre, wenn Mitarbeiter eben von der *Leseschule NRW* wirklich ins Kollegium kämen, während einer Konferenz oder so, und auch noch mal mehr Hintergrundwissen überbringen. Weil das, also ich spreche jetzt für mich, mir fällt dieser theoretische Überbau, (..) fällt mir persönlich schwer, den weiterzugeben. Und ja, da wären die oder wäre ich als Projektkoordinator auf dieses FACHwissen von der *Leseschule* angewiesen.<br>(Grundschule 2, PK 2, 2. PSJ) |
| Beteiligte Deutschlehrkräfte (K19) (deduktiv) | a) Akzeptanz und Relevanz des Programms (K19.1) (deduktiv) | Befürwortung und (begründete) Einschätzung des Programms seitens der beteiligten Deutschlehrkräfte (Selbst- und Fremdwahrnehmung) | Ich persönlich unterstütze die, also ich finde es super wichtig, weil ALLES geht über das Lesen. Und das ist bei uns der ganz große Knackpunkt und wenn wir da nicht ansetzen, dann stehen wir auch in den anderen Bereichen auf verlorenem Posten.<br>(Grundschule 3, DL+ 4, 4. PSJ) |
| | b) Engagement (K19.2) (deduktiv) | (Begründete) Einschätzung des Einsatzes der beteiligten Deutschlehrkräfte | Ja, was nicht so gut gelaufen war, das war letztes Jahr, als wir das erste Mal die Reihe in Parallelklassen durchführen wollten, da hat das wirklich nur meine Kollegin, die Projektkoordinatorin ist, konsequent gemacht und die beiden anderen Kollegen waren gerade mit ihrer Klassensituation auch ein bisschen überfordert.<br>(Weiterführende Schule 1, PK 1, 2. PSJ) |
| | c) Expertise (K19.3) (deduktiv) | (Begründete) Einschätzung der fachlichen und methodischen Kenntnisse (‚Know-how') der beteiligten Deutschlehrkräfte | Insgesamt wirkte DL+ sicher im Umgang mit den Lesestrategien. Nach Rückfrage des VK erläuterte sie, dass sie sich durch die PK gut vorbereitet gefühlt habe. Sie habe sich zudem selbst noch einige Informationen zum Thema „Lesestrategien" zusammengestellt und sich selbstständig intensiv eingearbeitet.<br>(Grundschule 3, Hospitationsbogen [Hospitation bei DL+ 1], 1. PSJ) |
| Kollegium (K20) (deduktiv) | Akzeptanz und Relevanz des Programms (K20.1) (deduktiv) | Befürwortung und (begründete) Einschätzung des Programms seitens der nicht am Programm beteiligten Lehrkräfte (Selbst- und Fremdwahrnehmung) | Aber eigentlich, da jeder Kollege von uns eben (Schulglocke läutet) jeder Kollege von uns eben auch selber Deutschkraft ist und jetzt wir eigentlich keinen Kollegen haben, der keine Deutschkraft ist, ist das, glaube ich, schon so, dass das auch alle mit angeht, selbst wenn man gerade keine Klassenleitung mit hat, weil es kann ja sein, dass die irgendwann in zwei Jahren doch mal wieder eine Klassenleitung bekommen und dann eben auch davon betroffen sind.<br>(Grundschule 3, PK 2, 2. PSJ) |

# Literaturverzeichnis


Aldorf, Eva-Maria (2016): Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, Herbert (1996): Der Lehrerberuf. Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In: Specht, Werner/Tonhauser, Josef (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 96–172.

Altrichter, Herbert/Posch, Peter (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovation in der Schule. Innsbruck: Studien-Verlag.

Altrichter, Herbert/Eder, Ferdinand (2004): Das „Autonomie-Paritätsmuster" als Innovationsbarriere? In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim: Juventa, S. 195–221.

Altrichter, Herbert/Wiesinger, Sophie (2005): Implementation von Schulinnovationen. Aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: Journal für Schulentwicklung 9, H. 4, S. 28–36.

Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. überarb. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–27.

Artelt, Cordula/McElvany, Nele/Christmann, Ursula/Richter, Tobias/Groeben, Norbert/Köster, Juliane/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Ostermeier, Christian/Schiefele, Ulrich/Valtin, Renate/Ring, Klaus/Saalbach, Henrik (2007): Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Nachdruck Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Asbrand, Barbara/Zick, Arne (2021): Erfolg und Scheitern – zwei Seiten einer Medaille. Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 203–224.

Bamberger, Richard (2000): Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projektes „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade". Wien: öbv & hpt; Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bandura, Albert (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. Psychological Review 84, No. 2, pp. 191–215.

Barab, Sasha/Squire, Kurt (2004): Design-Based Research. Putting a Stake in the Ground. The Journal of the Learning Sciences 13, No. 1, pp. 1–14.

Bates, Caroline/Nettelbeck, Ted (2001): Primary school teachers' judgements of reading achievement. Educational Psychology 21, No. 2, pp. 177–187.

Bauer, Karl-Oswald/Rolff, Hans-Günter (1978): Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. In: Bauer, Karl-Oswald (Hrsg.): Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien. Weinheim: Beltz, S. 219–263.

Bauer, Karl-Oswald/Kopka, Andreas/Brindt, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim: Juventa.

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke (2001): PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, Jürgen/Klieme, Eckard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Bereich. Opladen: Leske + Budrich, S. 15–68.

Becker-Mrotzek, Michael (2013): Didaktik der Sachtexte. Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht 65, H. 6, S. 2–8.

Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (2022): Zur Einführung. Transfer, Multiplikation und Dissemination in BiSS. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim/Grießbach, Johanna/Dewitz, Nora von/Schöneberger, Christiane (Hrsg.): Sprachliche Bildung im Transfer. Konzepte der Sprach- und Schriftsprachförderung weitergeben. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11–20.

Begeny, John C./Wang, Jiayi/Levy, Rebecca A./Sanetti, Lisa M./Loehmann, Jessica/Rodriguez, Kristina (2023): Considering the implementation research-to-practice gap. An experimental evaluation of intervention-general methods for assessing and supporting intervention fidelity through coaching. Journal of School Psychology 97, pp. 152–170.

Belgrad, Jürgen/Schünemann, Ralf (2011): Leseförderung durch Vorlesen. Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung. In: Behrens, Ulrike/Eriksson, Birgit (Hrsg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern: Hep, S. 144–170.

Bergmann, Katrin/Rollett, Wolfram (2008): Kooperation und kollegialer Konsens bzw. Zusammenhalt als Bedingungen der Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien in Ganztagsschulen. In: Lankes, Eva-Maria (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 291–301.

Berkemeyer, Nils (2008): Transfer von Innovationen – eine organisationstheoretische Reflexion. In: Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Manitius, Veronika/Müthing, Kathrin (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 271–281.

Berman, Paul/McLaughlin, Milbrey W. (1977): Federal Programs Supporting Educational Change. Vol. VII: Factors Affecting Implementation and Continuation. Santa Monica/Calif.: Rand.

Beucke-Galm, Mechtild (2010): Coaching als Entwicklungsprozess. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching 17, H. 2, S. 181–194.

Bieber, Götz/Egyptien, Eugen L./Klein, Günter/Oechslein, Karin/Pikowsky, Birgit (2018): Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen. Universität Bielefeld. www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/emse-netzwerk/hintergrundmaterial/Landesinstitute_PositionspapierTransfer_160818.pdf.

Blumenfeld, Phyllis/Fishman, Barry J./Krajcik, Joseph/Marx, Ronald W./Soloway, Elliot (2000): Creating Usable Innovations in Systematic Reform. Scaling Up Technology-Embedded Project-Based Science in Urban Schools. Educational Psychologist 35, No. 3, pp. 149–164.

Böckelmann, Christine/Mäder, Karl (2018): Fokus Personalentwicklung. Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich. 2. überarb. Auflage. Berlin: Springer

Bönnighausen, Marion (2008): Lern- und Lesestrategien: Theorie und Praxis. In: Knobloch, Jörg (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur für *Risikoschülerinnen* und *Risikoschüler*? Aspekte der Leseförderung. München: kopaed, S. 103–113.

Bönnighausen, Marion (2010): Bausteine zur Förderung von Lesekompetenz in deutschen Schulen. In: Schulze, Kordula/Brückner, Jane/Madjitowa, Halida (Hrsg.): Usbekisch-deutsche Studien III. Teilband 2: Fachdidaktik – Deutsch als Fremdsprache – Lexikographie. Münster: LIT, S. 23–41.

Bönnighausen, Marion/Winter, Katja (2012): Lesen*d* lernen! Texte besser verstehen. Ein Trainingsprogramm. Bottrop: Henselowsky Boschmann.

Bönnighausen, Marion/Winter, Katja (2019): Sachtexte verstehen in heterogenen Schulklassen. Theoretische Grundlagen, Konzeption und Evaluation des Praxisprojekts Deutsch. In: Bönnighausen, Marion (Hrsg.): Praxisprojekte in Kooperationsschulen. Fachdidaktische Modellierung von Lehrkonzepten zur Förderung strategiebasierten Textverstehens in den Fächern Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik. Münster: WTM, S. 59–105.

Bönnighausen. Marion/Lammers, Katharina/Reimann, Dirk (2019): *Leseschule NRW* – Erste Ergebnisse zur Implementation eines umfassenden Leseförderprogramms. In: Titz, Cora/Geyer, Sabrina/Ropeter, Anna/Wagner, Hanna/Weber, Susanne/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung: Praxiserfahrungen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 154–170.

Bormann, Inka (2011): Zwischenräume der Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bosse, Elke/Heudorfer, Anna/Lübcke, Eileen (2016): Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre als Balanceakt zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW) 10, H. 3, S. 71–79.

Breitmoser, Doris (2013/2012): (Kinder- und Jugend-)Literatur und Kulturelle Bildung. www.kubi-online.de/artikel/kinder-jugend-literatur-kulturelle-bildung [02.11.2023].

Brown, James D. (2001): Using Surveys in Language Programs. Cambridge: Cambridge University Press.

Buer, Jürgen van/Köller, Michaela (2007): Schulprogramme als zentrales Steuerungsinstrument für die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht. In: Buer, Jürgen van/Wagner, Cornelia (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt am Main: Lang, S. 103–129.

Buhren, Claus G./Rolff, Hans-Günter (2018): Grundlagen der Schulentwicklung. In: Buhren, Claus G./Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 12–39.
Christmann, Ursula (2006): Textverstehen. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hrsg.): Handwörterbuch Allgemeine Psychologie. Kognition. Göttingen: Hogrefe, S. 612–620.
Christmann, Ursula (2019): Lesepsychologie. In: Kämper-van den Boogart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. 3. überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 150–201.
Clarke, David/Hollingsworth, Hilary (2002): Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. Teaching and Teacher Education 18, No. 8, pp. 947–967.
Coburn, Cynthia E. (2003): Rethinking Scale. Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. Educational Researcher 32, No. 6, pp. 3–12.
Cochrane, Wendy S./Laux, John M. (2008): A survey investigating school psychologists' measurement of treatment integrity in school-based interventions and their beliefs about its importance. Psychology in the Schools, 45, pp. 499–507.
Cochrane, Wendy S./Hagermoser Sanetti, Lisa M./Minster, Molly C. (2019): School psychologists' beliefs and practices about treatment integrity in 2008 and 2017. Psychology in the Schools, 56, pp. 295–306.
Collins, Allan/Brown, John S./Newman, Susan E. (1989): Cognitive Apprenticeship. Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnick, Lauren B. (Ed.): Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser. Hillsdale/NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 453–494.
Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857–875.
Dalin, Per/Rolff, Hans-Günter (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Soester Verlagskontor.
Dalin, Per/Rolff, Hans-Günter/Buchen, Herbert (1996): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. 3. Auflage. Bönen/Westfalen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
Danserau, Donald (1978): The Development of a Learning Strategy Curriculum. In: O'Neil, Harold F. (Ed.): Learning Strategies. New York: Academic Press, pp. 1–29.
Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 2, S. 223–238.
Decker, Phillip/Durand, Roger/Mayfield, Clifton O./McCormack, Christy/Skinner, David/Perdue, Grady (2012): Predicting Implementation Failure in Organization Change. Journal of Organizational Culture, Commmunications and Conflict 16, No. 2, pp. 29–49.
Dedering, Kathrin (2012): Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden: Springer VS.
Diehl, Kirsten/Hartke, Bodo/Mahlau, Kathrin (2020): Inklusionsorientierter Deutschunterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
Dijk, Teun A. van/Kintsch, Walter (1983): Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press.
Eggert, Hartmut/Garbe, Christine (2003): Literarische Sozialisation. 2. aktual. Auflage. Stuttgart: Metzler.
Ehlert, Mareike/Souvignier, Elmar (2022): Die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen zur Leseflüssigkeit in Abhängigkeit von Passung, Dosierung und Wiedergabetreue. Herausforderungen für Forschung und Praxis. In: Philipp, Maik/Jambor-Fahlen, Simone (Hrsg.): Lesen. Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten. Weinheim: Beltz Juventa, S. 56–76.
Emmrich, Rico (2010): Motivstrukturen von Lehrerinnen und Lehrern in Innovations- und Transferkontexten. Frankfurt am Main: Lang.
Feinberg, Adam B./Shapiro, Edward S. (2009): Teacher accuracy. An examination of teacher-based judgments of students' reading with differing achievement levels. The Journal of Educational Research 102, No. 6, pp. 453–462.
Fend, Helmut (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78, H. 3, S. 275–293.

Fischer, Christian (2022): Diagnosebasierte individuelle Förderung im potenzialorientierten Umgang mit Diversität. In: Fischer, Christian/Rott, David (Hrsg.): Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule. Münster: Waxmann, S. 27–39.
Flick, Uwe (1999): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3. aktual. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
Franck, Katharina (2019): Die Kooperation zwischen Schule und Bibliothek als Baustein schulischer Leseförderung. Die Zusammenarbeit einer Grundschule und einer Stadtbücherei – Befunde und Modellbildung. Bad Honnef: Bock + Herchen.
Friedrich, Helmut Felix/Mandl, Heinz (1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe, S. 3–54.
Fuchs, Hans-Werner (2009): Neue Steuerung – neue Schulkultur? In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 3, S. 369–380.
Fullan, Michael (1993): Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform. London: Falmer Press.
Fussangel, Kathrin (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Diss. Wuppertal.
Fussangel, Kathrin/Rürup, Matthias/Gräsel, Cornelia (2016): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 361–384.
Gailberger, Steffen/Nix, Daniel (2022): Lesen und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe. In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. 2. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 38–93.
Garbe, Christine (2009): Lesesozialisation. In: Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana (Hrsg.): Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh, S. 167–222.
Garbe, Christine/Philipp, Maik/Ohlsen, Nele (2009): Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Paderborn: Schöningh.
Garbe, Christine (2010): Literarische Sozialisation – Mediensozialisation. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23–42.
Garet, Michael S./Porter, Andrew C./Desimone, Laura/Birman, Beatrice F./Yoon, Kwang Suk (2001): What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. American Educational Research Journal 38, No. 4, pp. 915–945.
Geijsel, Femke/Sleegers, Peter/Berg, Rudolf van den/Kelchtermans, Geert (2001): Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programs in Schools. Teachers' Perspectives. Educational Administration Quarterly 37, No. 1, pp. 130–166.
Geijsel, Femke/Sleegers, Peter/Leithwood, Kenneth/Jantzi, Doris (2003): Transformational Leadership Effects on Teachers' Commitment and Effort toward School Reform. Journal of Educational Administration 41, No. 3, pp. 228–256.
Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, H. 6, S. 867–888.
Giacquinta, Joseph B. (1973): The Process of Organizational Change in Schools. Review of Research in Education 1, No. 1, pp. 178–208.
Gieske, Mario (2013): Mikropolitik und schulische Führung. Einflussstrategien von Schulleitern bei der Gestaltung organisationalen Wandels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Gogolin, Ingrid/Souvignier, Elmar (2021): Interventions-, Transfer- und Implementationsforschung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, H. 4, S. 767–773.
Goldenbaum, Andrea (2012): Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms. Wiesbaden: Springer VS.
Gräsel, Cornelia/Parchmann, Ilka (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft 32, H. 3, S. 196–214.
Gräsel, Cornelia/Nentwig, Peter/Parchmann, Ilka (2005): *Chemie im Kontext*. Curriculum development and evaluation strategies. In: Bennett, Judith/Holman, John/Millar, Robin/Waddington,

David (Eds.): Evaluation as tool for improving science education. Making a difference. Münster: Waxmann, S. 53–66.
Gräsel, Cornelia/Jäger, Michael/Willke, Helmut (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In: Nickolaus, Reinhold/Gräsel, Cornelia (Hrsg.): Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 445–566.
Gräsel, Cornelia/Pröbstel, Christian/Freienberg, Julian/Parchmann, Ilka (2006): Anregungen zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen. In: Prenzel, Manfred/Allolio-Näcke, Lars (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster: Waxmann, S. 310–329.
Gräsel, Cornelia (2008): Die Anregung zur Kooperation im Rahmen von Fortbildungen: unterschiedliche Wege. In: Beiträge zur Lehrerbildung 26, H. 1, S. 64–71.
Gräsel, Cornelia/Fussangel, Kathrin/Schellenbach-Zell, Judith (2008): Transfer einer Unterrichtsinnovation. Das Beispiel *Chemie im Kontext*. In: Lankes, Eva-Maria (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 207–218.
Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 1, S. 7–20.
Graf, Werner (2007): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Grzesik, Jürgen (2005): Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster: Waxmann.
Guskey, Thomas R. (1985): Staff Development and Teacher Change. Educational Leadership 42, No. 7, pp. 57–60.
Haag, Ludwig/Fürst, Carl/Dann, Hanns-Dietrich (2000): Lehrervariablen erfolgreichen Gruppenunterrichts. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 47, S. 266–279.
Hagermoser Sanetti, Lisa M./Collier-Meek, Melissa A./Long, Anna C. J./Byron, Justin/Kratochwill, Thomas R. (2015): Increasing teacher treatment integrity of behavior support plans through consultation and implementation planning. Journal of School Psychology 53, pp. 209–229.
Hasselhorn, Marcus (1992): Metakognition und Lernen. In: Nold, Günter (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? Tübingen: Narr, S. 35–63.
Hasselhorn, Marcus (1999): Editorial zum Themenschwerpunkt Evaluation kognitiver Trainings. Eine Standortbestimmung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 13, H. 1/2, S. 1–3.
Hasselhorn, Marcus (2010): Metakognition. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 541–547.
Hasselhorn, Marcus/Köller, Olaf/Maaz, Kai/Zimmer, Karin (2014): Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. In: Psychologische Rundschau 65, H. 3, S. 140–149.
Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (2017): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. 4. aktual. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
Hattie, John (2012): Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. London: Routledge.
Havelock, Ronald G. (1973): The change agent's guide to innovation in education. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
Hebbecker, Karin/Souvignier, Elmar (2018): Formatives Assessment im Leseunterricht der Grundschule – Implementation und Wirksamkeit eines modularen, materialgestützten Konzepts. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21, S. 735–765.
Hebbecker, Karin/Förster, Natalie/Forthmann, Boris/Heyne, Larissa/Peters, Martin T./Salaschek, Martin/Souvignier, Elmar (2020): Diagnostik, Feedback und differenzierte Leseförderung. Umsetzung evidenzbasierter Konzepte im schulischen Alltag. In: leseforum.ch, H. 3, S. 1–20.
Heinrich, Martin/Kussau, Jürgen (2016): Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregelung und externer Steuerung. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–207.
Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Helmke, Andreas (2022): Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung. Hannover: Klett Kallmeyer.
Hesse, Ingrid/Latzko, Brigitte (2017): Diagnostik für Lehrkräfte. 3. überarb. Auflage. Opladen: Budrich.
Hillebrand, Annika/Bremm, Nina (2019): Schulinterne Fortbildungen als Instrument designorientierter Schulentwicklung. Ein Praxisbeispiel. In: Groot-Wilken, Bernd/Koerber, Rolf (Hrsg.): Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte. Bielefeld: wbv, S. 171–189.
Hoffmann, Lars/Böhme, Katrin (2014): Wie gut können Grundschullehrkräfte die Schwierigkeit von Deutsch- und Mathematikaufgaben beurteilen? Eine Untersuchung zur Genauigkeit aufgabenbezogener Lehrerurteile auf Klassenebene. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 61, S. 42–55.
Holtappels, Heinz Günter (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München: Luchterhand.
Holtappels, Heinz Günter (2004): Schulprogrammwirkungen und Organisationskultur. Ergebnisse aus niedersächsischen Schulen über Bedingungen und Wirkungen. In: Holtappels, Heinz Günter: Schulprogramme. Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa, S. 175–194.
Holtappels, Heinz Günter (2013): Innovation in Schulen. Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: Rürup, Matthias/Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–69.
Holtappels, Heinz Günter (2019): Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: Die Deutsche Schule 111, H. 3, S. 274–293.
Hondrich, Annika Lena/Hertel, Silke/Adl-Amini, Katja/Klieme, Eckhard (2016): Implementing Curriculum-Embedded Formative Assessment in Primary School Science Classrooms. Assessment in Education 23, No. 3, pp. 353–376.
Horstkemper, Marianne (2006): Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. In: Friedrich Jahresheft XXIV, S. 4–7.
Humer, Margit (2019): Evaluierung von Lautleseverfahren zur Förderung der Lesegeschwindigkeit und des Textverständnisses. In: ph.script (Pädagogische Hochschule Salzburg) 14, S. 38–44.
Jäger, Michael (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Jäger, Michael (2006): Ist-Analyse der schulischen Unterstützungssysteme. Zwei Studien zur Verbreitung von SINUS-Transfer in den am Programm beteiligten Ländern. Kiel: IPN.
Järvinen, Hanna/Manitius, Veronika/Müthing, Kathrin/Berkemeyer, Nils: II. Arbeiten in interschulischen Netzwerken. In: Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Järvinen, Hanna/Manitius, Veronika/Holt, Nils van (Hrsg.): Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt ‚Schulen im Team'. Münster: Waxmann 2015, S. 37–67.
Jager, Bernadet/Reezigt, Gerry J./Creemers, Bert P. (2002): The Effects of Teacher Training on New Instructional Behavior in Reading Comprehension. Teaching and Teacher Education 18, No. 7, pp. 831–842.
Jude, Nina (2022): Lernförderliche Schulentwicklung. In: Pädagogik 74, H. 6, S. 6–9.
Karing, Constance (2009): Diagnostische Kompetenz von Grundschul- und Gymnasiallehrkräften im Leistungsbereich und im Bereich Interessen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23, H. 3–4, S. 197–209.
Karing, Constance/Matthäi, Jacqueline/Artelt, Cordula (2011): Genauigkeit von Lehrerurteilen über die Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I – Eine Frage der Spezifizität? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 25, H. 3, S. 159–172.
Kintsch, Walter (1988): The Role of Knowledge in Discourse Comprehension. A Construction-Integration Model. Psychological Review 95, No. 2, pp. 163–182.
Kintsch, Walter (1998): Comprehension. A Paradigm for Cognition. Cambridge: Cambridge University Press.
Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
Klute, Wilfried (2006): Sachtexte erschließen. Grundlagen, Texte und Arbeitshilfen für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Koch, Arno/Hofmann, Christiane (2015): Diagnostische Kompetenz – ein Auslaufmodell? Oder: Was Grundschullehrer und Grundschullehrerinnen wissen sollten. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 84, S. 1–8.
Koch, Barbara (2011): Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Krainer, Konrad (2019): Wissenstransfer, Implementation und Verbreitung von Innovationen. Erfahrungen aus der Initiative „Innovationen Machen Schulen Top". In: Die Deutsche Schule 111, H. 3, S. 326–330.
Krebs, Imke (2008): Wie gelingt die Verbreitung eines Unterrichtsentwicklungsprogramms? Das Beispiel SINUS-Transfer. In: Lankes, Eva-Maria (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 219–231.
Kretlow, Allison G./Cooke, Nancy L./Wood, Charles L. (2012): Using In-Service and Coaching to Increase Teachers' Accurate Use of Research-Based Strategies. Remedial and Special Education 33, No. 6, pp. 348–361.
Kruse, Gerd/Riss, Maria/Sommer, Thomas (ab 2015): Lesen. Das Training 4. Stuttgart: Klett.
Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
Leisen, Josef/Mentges, Hanna (2009): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
Lenhard, Wolfgang/Schneider, Wolfgang (2006): ELFE 1–6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe.
Lenhard, Wolfgang/Lenhard, Alexandra/Schneider, Wolfgang (2017): ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler. Göttingen: Hogrefe.
Lenhard, Wolfgang (2019): Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
Leopold, Claudia (2009): Lernstrategien und Textverstehen. Münster: Waxmann.
Leutner, Detlev/Leopold, Claudia (2006): Selbstregulation beim Lernen aus Sachtexten. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, S. 162–171.
Lipowsky, Frank (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und weiterbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarb. Auflage. Münster: Waxmann, S. 511–541.
Lipowsky, Frank/ Rzejak, Daniela (2019): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In: Groot-Wilken, Bernd/Körber, Rolf (Hrsg.): Nachhaltige Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte. Bielefeld: wbv, S. 15–56.
Lorenz, Ramona/Ludewig, Ulrich/Schaufelberger, Rahim/Kleinkorres, Ruben/McElvany, Nele (2023): Bedingungen der Lesekompetenz von Grundschulkindern. Zentrale Ergebnisse des 15-Jahres-Trends der IGLU-Studie zu Lesebedingungen in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Jahrbuch der Schulentwicklung 23, S. 180–206.
Luchte, Katja (2005): Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen. Ein systemtheoretischer Beratungsansatz. Weinheim: Beltz.
Mandl, Heinz/Kopp, Brigitta (2006): Blended Learning. Forschungsfragen und Perspektiven. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie.
Manitius, Veronika/Berkemeyer, Nils (2015): Netzwerke als Schulentwicklungsstrategie. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Vernetzung von Schulen untereinander. In: Pädagogik 67, H. 9, S. 6–9.
Mariacher, Christian (2021): Lernmaterialien gut gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Marx, Alexandra/Pant, Hans Anand Pant (2022): Scaling-Up, Transfer, Transformation. Wie können Netzwerke Transferprozesse unterstützen? In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim/Grießbach, Johanna/Dewitz, Nora von/Schöneberger, Christiane (Hrsg.): Sprachliche Bildung im Transfer. Konzepte der Sprach- und Schriftsprachförderung weitergeben. Stuttgart: Kohlhammer, S. 37–50.
Mayer, Horst O. (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. 6. überarb. Auflage. München: Oldenbourg.
Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz.

McElvany, Nele/Ohle-Peters, Annika/Igler, Jennifer/Schlitter, Theresa/Teerling, Annika/Asseburg, Regine/Köller, Olaf (2018): Evaluation der Leseförderung an Grundschulen im Rahmen von „Bildung durch Sprache und Schrift" (BiSS). In: Schwabe, Franziska/McElvany, Nele/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz G. (Hrsg.): Schule und Unterricht in gesellschaftlicher Heterogenität. Weinheim: Beltz Juventa, S. 258–280.

McKenney, Susan/Reeves, Thomas (2018). Conducting Educational Design Research. 2. ed. New York: Routledge.

McLaughlin, Milbrey W. (1976): Implementation as mutual adaptation. Change in classroom organization. Teachers College Record 77, No. 3, pp. 339–351.

Merkens, Hans (2000): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 286–299.

Messner, Rudolf (2016): Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit und das Zusammenspiel der Handlungsebenen und institutionellen Akteure. In: Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (Hrsg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 95–114.

Meyer, Markus/Jansen, Christian (2016): Schulische Diagnostik. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mezza, Anita (2022): Reinforcing and Innovating Teacher Professionalism. Learning from other Professions. Paris: OECD.

Möbius, Thomas (2010): Das Multiplikatorenkonzept. In: Möbius, Thomas/Friedrich, Sibylle (Hrsg.): Ressourcenorientiert arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141–147.

Möller, Jens/Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–124.

Mouzakitis, Angela/ Codding, Robin S./Tryon, Georgiana (2015): The effects of self-monitoring and performance feedback on the treatment integrity of behavior intervention plan implementation and generalization. Journal of Positive Behavior Interventions 17, pp. 223–234.

National Institute of Child Health and Human Development (2000): Teaching Children To Read. An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Washington/DC: U. S. Government Printing Office.

Nickolaus, Reinhold/Ziegler, Birgit/Abel, Marcus/Eccard, Carmen/Aheimer, Renate (2006): Transferkonzepte, Transferprozesse und Transfereffekte ausgewählter Modell- und Schulversuchsprogramme. Expertise I zum Transferforschungsprogramm. In: Nickolaus, Reinhold/Gräsel, Cornelia (Hrsg.): Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 5–444.

Niermann, Stefan (2021): Erfahrungen aus der Transferinitiative. Best Practice: Mehr Qualität in der Hochschullehre. In: Schmidt, Uwe/Schönheim, Katharina (Hrsg.): Transfer von Innovation und Wissen. Gelingensbedingungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 26–38.

Nix, Daniel (2011): Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht. Weinheim: Beltz Juventa.

O'Donnell, Carol L. (2008): Defining, Conceptualizing, and Measuring Fidelity of Implementation and Its Relationship to Outcomes in K–12 Curriculum Intervention Research. Review of Educational Research 78, No. 1, pp. 33–84.

Oelkers, Jürgen (2009): Wann gelingen Bildungsreformen und wann nicht? Vortrag vor der Delegiertenversammlung LeBe am 2. Dezember 2009 in Bern. Universität Zürich. www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efb4-0000-00006417a69f/BernLeBe.pdf.

Paleczek, Lisa/Seifert, Susanne (2020): Pädagogische Diagnostik und ihre Bedeutung für inklusiven Leseunterricht. In: Paleczek, Lisa/Seifert, Susanne (Hrsg.): Inklusiver Leseunterricht. Leseentwicklung, Diagnostik und Konzepte. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–147.

Petermann, Franz (2014): Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. In: Psychologische Rundschau 65, H. 3, S. 122–128.

Philipp, Maik (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer.

Prasse, Doreen (2012): Bedingungen innovativen Handelns in Schulen. Funktion und Interaktion von Innovationsbereitschaft, Innovationsklima und Akteursnetzwerken am Beispiel der IKT-Integration an Schulen. Münster: Waxmann.

Prediger, Susanne/Link, Michael (2012): Die fachdidaktische Entwicklungsforschung – Ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In: Bayrhuber, Horst/Harms, Ute/Muszynski, Bernhard/Ralle, Bernd/Rothgangel, Martin/Schön, Lutz-Helmut/Vollmer, Helmut J./Weigand, Hans-Georg (Hrsg.): Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen. Münster: Waxmann, S. 29–46.

Pressley, Michael/Borkowski, John G./Schneider, Wolfgang (1987): Cognitive Strategies. Good Strategy Users Coordinate Metacognition and Knowledge. Annals of Child Development 4, pp. 89–129.

Proctor, Enola K./Landsverk, John/Aarons, Gregory/Chambers, David/Glisson, Charles/Mittman, Brian (2009): Implementation Research in Mental Health Services. An Emerging Science with Conceptual, Methodological, and Training Challenges. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research 36, No. 1, pp. 24–34.

Rauh, Melanie/Dedering, Kathrin (2013): Beratungstypen in der externen Schulentwicklungsberatung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 3, H. 3, S. 253–269.

Reeves, Thomas (2006). Design Research from a Technology Perspective. In: Akker, Jan van den/Gravemeijer, Koeno/McKenney, Susan/Nieveen, Nienke (Eds.): Educational Design Research. London: Routledge, pp. 52–56.

Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft 33, H. 1, S. 52–69.

Reitbauer, Michaela (2020): Inklusiver Erstleseunterricht. Lesen(lernen) im Anfangsunterricht unter dem Aspekt der Individualisierung. In: Paleczek, Lisa/Seifert, Susanne (Hrsg.): Inklusiver Leseunterricht. Leseentwicklung, Diagnostik und Konzepte. Wiesbaden: Springer VS, S. 173–197.

Richter, Tobias/Schnotz, Wolfgang (2018): Textverstehen. In: Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R./Buch, Susanne (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 826–837.

Robinson, Francis Pleasant (1946): Effective Study. New York: Harper.

Rösken-Winter, Bettina/Schüler, Sven/Stahnke, Rebekka/Blömeke, Sigrid (2015): Effective CPD on a Large Scale. Examining the Development of Multipliers. ZDM Mathematics Education 47, No. 1, pp. 13–25.

Rolff, Hans-Günter (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa.

Rolff, Hans-Günter/Buhren, Claus G./Lindau-Bank, Detlev/Müller, Sabine (1998): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklung (SchuB). 2. Auflage. Weinheim: Beltz.

Rolff, Hans-Günter (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz G./Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29–36.

Rolff, Hans-Günter (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim: Beltz.

Rolff, Hans-Günter (2018): Grundlagen der Schulentwicklung. In: Buhren, Claus G./Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 12–39.

Rolff, Hans-Günter/Stern, Cornelia/Radnitzky, Edwin (2022): Implementation auf den Punkt gebracht. Frankfurt/Main: Debus Pädagogik.

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas (2019): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. 6. Auflage. Hannover: Klett Kallmeyer.

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 9. aktual. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Roth, Hans-Joachim/Uçan, Yasemin/Sieger, Sonja/Gollan, Christina (2021): Stichwort: Implementationsforschung zwischen Intervention und Transfer im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, H. 4, S. 775–818.

Roth, Hans-Joachim/Skintey, Lesya (2022): Multiplikation und Implementation. Ergebnisse aus Beobachtungen in BiSS-Verbünden. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim/Grießbach, Johanna/Dewitz, Nora von/Schöneberger, Christiane (Hrsg.): Sprachliche Bildung im Transfer. Konzepte der Sprach- und Schriftsprachförderung weitergeben. Stuttgart: Kohlhammer, S. 51–85.
Rothland, Martin (2022): „Theorie" und „Praxis" in der Lehrer:innenbildung. Auf der Suche nach fachspezifischen Verhältnisbestimmungen in den Fachdidaktiken. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 13, S. 163–181.
Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2000a): Intrinsic and Extrinsic Motivations. Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology 25, No. 1, pp. 54–67.
Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2000b): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. American Psychologist 55, No. 1, pp. 68–78.
Schaumburg, Heike/Prasse, Doreen/Blömeke, Sigrid (2009): Implementation von Innovationen in der Schule. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 596–600.
Schein, Edgar H. (2010): Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung. 3. Auflage. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
Schellenbach-Zell, Judith/Gräsel, Cornelia (2010): Strategien überdauernden Engagements von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten. In: Müller, Florian H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 463–478.
Schmidt, Uwe/Röser, Annalena (2021): Projekttransfer aus theoretischer und praktischer Sicht. Herausforderungen und Gelingensbedingungen. In: Schmidt, Uwe/Schönheim, Katharina (Hrsg.): Transfer von Innovation und Wissen. Gelingensbedingungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–21.
Schmitz, Anke (2016): Verständlichkeit von Sachtexten. Wirkung der globalen Textkohäsion auf das Textverstehen von Schülern. Wiesbaden: Springer VS.
Schönig, Wolfgang (2000): Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule. Weinheim: Juventa.
Schreblowski, Stephanie (2004): Training von Lesekompetenz. Die Bedeutung von Strategien, Metakognition und Motivation für die Textverarbeitung. Münster: Waxmann.
Schütze, Birgit/Souvignier, Elmar/Hasselhorn, Marcus (2018): Stichwort – Formatives Assessment. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21, H. 4, S. 697–715.
Schuler, Stephanie/Wittmann, Gerald (2018): Empirische Befunde zur beruflichen Situation von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für den Mathematikunterricht an Grundschulen. In: Biehler, Rolf/Lange, Thomas/Leuders, Timo/Rösken-Winter, Bettina/Scherer, Petra/Selter, Christoph (Hrsg.): Mathematikfortbildungen professionalisieren. Konzepte, Beispiele und Erfahrungen des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik. Wiesbaden: Springer Spektrum, S. 79–98.
Schumacher, Lutz (2008): Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprogrammen beeinflusst? In: Lankes, Eva-Maria (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 279–290.
Snyder, Jon/Bolin, Frances/Zumwalt, Karen (1992): Curriculum implementation. In: Jackson, Philip W. (Ed.): Handbook of research on curriculum. New York: Macmillan, pp. 402–435.
Sonntag, Karlheinz/Stegmeier, Ralf/Jungmann, Anke (1998): Implementation arbeitsbezogener Lernumgebungen. Konzepte und Umsetzungserfahrungen. In: Unterrichtswissenschaft 26, S. 327–347.
Souvignier, Elmar/Philipp, Maik (2016): Implementation. Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen. In: Souvignier, Elmar/Philipp, Maik (Hrsg.): Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse. Münster: Waxmann, S. 9–22.
Souvignier, Elmar/Behrmann, Lars (2017): Professionalisierung von Lehrkräften zur Förderung des Leseverständnisses. Implementation komplexer Instruktionskonzepte. In: Gräsel, Claudia/Trempler, Kati (Hrsg.): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 153–171.
Souvignier, Elmar/Zeuch, Nina/Jost, Jörg/Karstens, Fabiana/Meudt, Sarah-Ines/Schmitz, Anke (2021): Evaluation der Implementation konzeptuell unterschiedlicher Maßnahmen zur Leseförderung in der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, H. 4, S. 883–908.

Souvignier, Elmar (2022): Diagnostik im schulischen Kontext als Unterstützung für den Umgang mit Heterogenität. In: Fischer, Christian/Rott, David (Hrsg.): Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule. Münster: Waxmann, S. 77–89.
Stang, Justine/Urhahne, Detlef (2016): Wie gut schätzen Lehrkräfte Leistung, Konzentration, Arbeits- und Sozialverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler ein? Ein Beitrag zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 63, S. 204–219.
Staub, Fritz C./Stern, Elsbeth (2002): The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains. Quasi-Experimental Evidence from Elementary Mathematics. Journal of Educational Psychology 94, No. 2, pp. 344–355.
Steiner, Gerhard (2006): Wiederholungsstrategien. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, S. 101–113.
Streblow, Lilian (2004): Zur Förderung von Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275–306.
Tajik, Mir Afzal (2008): External Change Agents in developed and developing countries. Improving Schools 11, No. 3, pp. 251–271
Teerling, Annika/Köller, Olaf (2019): Implementationsprozesse in Schulen. Herausforderungen und Perspektiven. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 66, S. 3–5.
Teerling, Annika/Zitzmann, Steffen/Igler, Jennifer/Schlitter, Theresa/Ohle-Peters, Annika/McElvany, Nele/Köller, Olaf (2020): Kommunikative Rahmenbedingungen beim Change Management in der Schule. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 64, S. 1–14.
Thiel, Michael (2002): Wissenstransfer in komplexen Organisationen. Effizienz durch Wiederverwendung von Wissen und Best-Practices. Wiesbaden: Springer.
Trempler, Kati/Hasselkuß, Marco/Heckersbruch, Carolin/Gräsel, Cornelia/Baedeker, Carolin/Schneidewind, Uwe (2014): Implementation von Bildungsinnovationen in Netzwerken – Analyse von Schul-Unternehmens-Kooperationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft 26), S. 79–95.
Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke/Herzig, Bardo (2013): Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Vollstädt, Witlof/Tillmann, Klaus-Jürgen/Rauin, Udo/Höhmann, Katrin/Tebrügge, Andrea (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe 1. Opladen: Leske + Budrich 1999.
Walter, Jürgen (2017): Effektivität der Förderung der Leseflüssigkeit mit Hilfe von Hörbüchern bei Grundschülern. Zwei Pilotstudien. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 68, S. 104–123.
Weinstein, Claire F./Mayer, Richard E. (1986): The Teaching of Learning Strategies. In: Wittrock, Merlin C. (Ed.): Handbook of Research on Teaching. 3. ed. New York: Macmillan, pp. 315–327.
Weis, Mirjam/Doroganova, Anastasia/Hahnel, Carolin/Becker-Mrotzek, Michael/Lindauer, Thomas/Artelt, Cordula/Reiss, Kristina (2019): Lesekompetenz in PISA 2018. Ergebnisse in einer digitalen Welt. In: Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 47–80.
Weis, Mirjam/Müller, Katharina/Mang, Julia/Heine, Jörg-Henrik/Mahler, Nicole/Reiss, Kristina (2019): Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 129–162.
Wenzel, Hartmut (2008): Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 423–447.
West, Michael A. (1990): The Social Psychology of Innovation in Groups. In: West, Michael A./Farr, James L. (Eds.): Innovation and Creativity at Work. Psychological and Organizational Strategies. Chichester: John Wiley & Sons, pp. 309–333.
Wimmer, Heinz/Mayringer, Heinz (2014): SLS 2–9. Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2–9. Bern: Hogrefe.
Wrobel, Dieter (2009): Individualisiertes Lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen. Theorie – Modell – Evaluation. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zech, Linda K./Gause-Vega, Cynthia L./Bray, Melinda H./Secules, Teresa/Goldman, Susan R. (2000): Content-Based Collaborative Inquiry. A Professional Development Model for Sustaining Educational Reform. Educational Psychologist 35, pp. 207–217.

Zeuch, Nina/Schmitz, Anke/Karstens, Fabiana/Meudt, Sarah-Ines/Souvignier, Elmar/Jost, Jörg (2018): EILe. Evaluation der Implementation von Konzepten zur Leseförderung in der Sekundarstufe. In: Henschel, Sofie/Gentrup, Sarah/Beck, Luna/Stanat, Petra (Hrsg.): Projektatlas Evaluation. Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten. www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-projektatlas-evaluation.pdf.

Ziegelbauer, Sascha (2015): Akzeptanz als Voraussetzung gelingender Innovation in Schule. In: Berkemeyer, Nils/Berkemeyer, Jana Berkemeyer/Meetz, Frank (Hrsg.): Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 146–159.

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (2016): Evidence-Based Actions Within the Multilevel System of Schools. Requirements, Processes, and Effects (EviS). Journal for Educational Research Online 8, No. 3, pp. 5–13.