



**Maik Philipp,  
Elmar Souvignier (Hrsg.)**

# **Implementation von Lesefördermaßnahmen**

Perspektiven auf Gelingensbedingungen  
und Hindernisse

**WAXMANN**



Maik Philipp  
Elmar Souvignier  
(Hrsg.)

# Implementation von Lesefördermaßnahmen

Perspektiven  
auf Gelingensbedingungen  
und Hindernisse



Waxmann 2016  
Münster · New York

*Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek*

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische  
Daten sind im Internet über [http:// dnb.dnb.de](http://dnb.dnb.de) abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3435-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-8435-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2016  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva  
Umschlagfoto: © djama – Fotolia.com  
Satz: satz&sonders GmbH, Münster  
Druck: Hubert & Co., Göttingen  
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

Vorwort .....	7
<i>Elmar Souvignier und Maik Philipp</i>	
Implementation – Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen .....	9
<i>Daniel Scherf</i>	
Implementationskulturen: Ermöglichungs- und Begrenzungsräume individuellen innovativen Handelns im Leseunterricht .....	23
<i>Maik Philipp</i>	
Was nicht passt, wird passend gemacht?! Was passiert, wenn Lehrpersonen einen kooperativen Leseförderansatz implementieren – einige Ergebnisse einer Interviewstudie .....	51
<i>Elmar Souvignier, Natalie Förster und Elisabeth Kawohl</i>	
Implementation eines Förderkonzeptes zur diagnosebasierten individuellen Leseförderung in der Grundschule .....	77
<i>Helvi Koch und Nadine Spörer</i>	
Effekte des Reziproken Lehrens im Vergleich mit einer von Lehrkräften konzipierten Unterrichtseinheit zur Förderung der Lesekompetenz .....	99
<i>Maik Philipp und Elmar Souvignier</i>	
Lesefördermaßnahmen zwischen Gelingensbedingungen und Implementierungshindernissen: Lessons learned, lessons yet to learn .....	123
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....	149



# Vorwort

»Wer lesen kann, ist klar im Vorteil«. Diese – mitunter ein wenig spöttisch eingesetzte – Redensart unterstreicht im Kern, dass Lesekompetenz ein Schlüssel für schulisches Lernen und außerschulische Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist. Zur Frage wirksamer Förderansätze gibt es bereits eine Fülle empirischer Studien und Forschungsüberblicke. Hier besteht durchaus Konsens, welche Ansätze als wirksam gelten können. Angesichts dieses Wissens über effektive Lesefördermaßnahmen überrascht allerdings der wiederkehrende Befund aus Beobachtungsstudien, dass solche Konzepte nur selten im regulären Unterricht umgesetzt werden. Mit anderen Worten: Als wirksam bekannte Prinzipien der Leseförderung haben offensichtlich noch nicht ihren Weg aus der Forschung in die schulische Praxis gefunden. Damit stellt sich die Frage, wie die Implementation wirksamer Förderkonzepte in die Praxis unterstützt werden kann und welche Implementationshindernisse es zu überwinden gilt. Der vorliegende Band soll dazu beitragen, diese Lücke an der Nahtstelle zwischen Forschung und Praxis zu schließen.

In diesem Band werden Befunde und Perspektiven aus der Pädagogischen Psychologie und der Deutschdidaktik miteinander verbunden. Auf diese Weise werden in sechs Kapiteln ein theoretischer Rahmen und mehrere Forschungsbeispiele für die Frage zusammengestellt, wie theoretisch begründete und durch empirische Befunde unterstützte Konzepte (Lesestrategievermittlung, kooperative Lernformen und Anleitung zu Selbstregulation) in den Schulalltag implementiert werden können. Auf der einen Seite wird dazu an der Lehrperson als maßgeblichem Akteur für die Umsetzung von Veränderungen des Unterrichts angesetzt: Was wissen Lehrpersonen über wirksame Leseförderung? Welche Erfahrungen machen sie mit neuen Konzepten? Auf der anderen Seite gilt es, die theoretischen Prinzipien wirksamer Leseförderung in Konzepte und Materialien zu übersetzen, damit eine Implementation realisierbar wird.

In einem Einleitungsbeitrag (»Implementation – Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen«) von Souvignier und Philipp wird eine thematische Rahmung vorgenommen, indem die Phasen der Entwicklung und der Implementation von Förderansätzen sowie die Theorie-Praxis-Lücke, die sich zwischen diesen Phasen nicht selten auftut, systematisch eingeordnet werden. In den vier folgenden inhaltlichen Beiträgen werden diese Fragestellungen mit je unterschiedlichen Schwerpunkten adressiert. In dem Beitrag von Scherf wird auf der Basis von Interviewdaten und Gruppendiskussio-

nen eine Kategorisierung vorgenommen, wie Lehrkräfte mit lesedidaktischen Wissensangeboten umgehen. Auf diese Weise wird die Unterschiedlichkeit in der Rezeption von Prinzipien wirksamer Leseförderung analysiert. Philipp wertet Rückmeldungen von Lehrkräften aus, die ein Leseförderprogramm implementierten. Aus den mit den Lehrkräften durchgeführten Interviews werden Implementationshindernisse und der Umgang mit solchen Schwierigkeiten dargestellt. In der Studie von Souvignier und Kolleginnen wird die Implementation einer individualisierten Leseförderung untersucht, bei der Methoden zur Förderung der Leseflüssigkeit und des Leseverständnisses auf der Basis diagnostischer Informationen eingesetzt wurden. Anhand von Unterrichtsbeobachtungen und Befragungen von Lehrpersonen und Fünftklässlern wird hier der Implementationsprozess analysiert. Auch Koch und Spörer implementieren mit dem »Reciprocal Teaching«-Ansatz – angereichert durch Selbstregulationsprozeduren – ein wirksames Förderkonzept und vergleichen diesen mit Lehrerfortbildungen, bei denen Lehrkräfte unter Anleitung ein strategieorientiertes Lesekompetenztraining entwickelten. Neben Lehrerbefragungen zur Einstellung gegenüber den Unterrichtskonzepten wurden Unterrichtsbeobachtungen und Erhebungen der Schülerleistungen durchgeführt.

In einem abschließenden Beitrag von Philipp und Souvignier werden die in diesem Band dargestellten Ansätze und Befunde resümierend zusammengefasst. Die einzelnen Beiträge werden innerhalb eines Gesamtmodells verortet und der jeweilige Erkenntnisanteil wird deutlich gemacht. Auf diese Weise werden Gelingensbedingungen und Hindernisse bei der Implementation von Lesefördermaßnahmen expliziert. Gleichzeitig werden Impulse für weitergehende Forschungsarbeiten formuliert.

In diesem Band kommen sowohl lesedidaktische als auch pädagogisch-psychologische Perspektiven auf die Frage, wie effektive Lesefördermaßnahmen treatment-integer in den Regelunterricht Einzug halten können, gleichberechtigt zum Tragen. Auf diese Weise wird ein breites Spektrum aktueller Erkenntnisbemühungen zur Implementation von Maßnahmen zur Leseförderung abgebildet. Wir verbinden mit diesem Band die Hoffnung, dass die theoretische Rahmung mit einer knappen Illustration des Forschungsstands und einer zusammenfassenden Synopse sowie die vier empirischen Beiträge nicht zuletzt Anregung für weitere Arbeiten im Feld der Forschung zur Implementation von Maßnahmen zur Leseförderung darstellen.

Die Herausgeber

Münster und Zürich, im Juni 2016



# Implementation – Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen

## 1 Begrifflichkeiten

Wenn in diesem Band zur »Implementation von Maßnahmen zur Leseförderung« von *Implementation* die Rede ist – wovon sprechen wir dann eigentlich? Dem Wortsinne nach wird Implementation synonym mit Begriffen wie »Umsetzen«, »Einsetzen« sowie »Installieren« verwendet. Stellt man die Frage, *was* denn da umgesetzt werden soll, dann legen viele wissenschaftliche Beiträge zum Thema Implementation die Antwort »Innovationen« nahe (z. B. Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014; Klein & Knight, 2005). Reinmann (2005) betont dabei, dass Innovationen im Lehr-Lern-Kontext in aller Regel evolutionäre Neuerungen sind, bei denen neue Erkenntnisse oder Konzepte schrittweise umgesetzt werden. Bahnbrechende Erfindungen finden sich im schulischen Kontext eher selten. Häufig wird der Begriff der Implementation in der Literatur so eingeführt, dass es um die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis gehe (z. B. Euler & Sloane, 1998). Gleichzeitig wird an dieser Stelle immer wieder ein »research to practice gap« (Kretlow & Helf, 2013, S. 167) angesprochen: Prinzipien, Maßnahmen und Programme, die sich in der Interventionsforschung als wirksam erwiesen haben, werden in der alltäglichen schulischen Praxis mitunter kaum umgesetzt.

Im Hinblick auf den Begriff der Implementation weist diese *Umsetzungsproblematik* darauf hin, dass Implementation als ein Prozess angesehen werden sollte (s. Abbildung 1): Unter Rückgriff auf Forschungsbefunde (zu kognitiven Prozessen, zu Motivation, zum Lehren, ...) werden instruktionale Theorien (z. B. zum kooperativen Lernen, zum selbstregulierten Lernen, ...) entwickelt, die wiederum Grundlage für Unterrichtsprinzipien, Fortbildungen von Lehrkräften und für Unterrichtsprogramme sind. Ein häufig realisierter Folgeschritt ist nun, solche Programme und Prinzipien auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen. Im Falle einer positiven Evaluation spricht man von einem »evidenzbasierten Programm«. Entsprechende theoretisch fundierte und empirisch erprobte Unterrichtsprinzipien und -programme stellen die oben genannten Innovationen dar, die es nun zu implementie-

ren gilt. Im Grunde setzt an dieser Stelle der eigentliche Prozess der Implementation an, nämlich die Umsetzung eines solchen Programms oder Konzepts in die schulische Praxis. Zu beachten ist, dass die Implementation nicht damit abgeschlossen ist, dass eine Innovation (einmal) in der schulischen Praxis eingesetzt wurde. Vielmehr geht es bei der Implementation darum, dass ein Prinzip oder ein Programm nachhaltig und mit einem hohen Maß an Akzeptanz zu einem selbstverständlichen Teil schulischer Routinen wird.

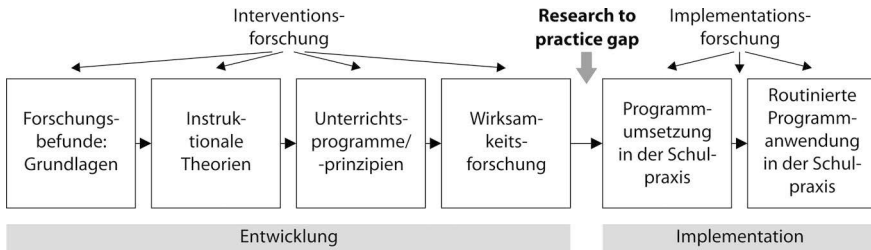


Abbildung 1: Idealtypische Abfolge von Schritten bei der Entwicklung und Implementation von Innovationen, Verortung des »research to practice gap« und generelle Ansatzpunkte für die Implementationsforschung

## 1.1 Kriterien für gelungene Implementation

Im Hinblick auf *Implementationsforschung* stellt Petermann (2014) entsprechend fest, dass deren Zielsetzung »die Beschreibung und Analyse von Prozessen bei der Umsetzung von Konzepten oder Programmen« ist (S. 122). Als Kriterien, anhand derer das Ausmaß gelungener Implementation untersucht wird, werden in einem Rahmenmodell von Proctor, Landsverk, Aarons und Chambers (2009) die folgenden sieben Kriterien unterschieden:

- 1) Akzeptanz,
- 2) Angemessenheit,
- 3) Machbarkeit,
- 4) Wiedergabetreue,
- 5) Implementationskosten,
- 6) Durchdringung und
- 7) Nachhaltigkeit.

Diese Aufzählung von Kriterien verdeutlicht, dass die Implementationsforschung – ganz im Sinne der Begleitung des Prozesses hin zu einer routinierten Anwendung von Innovationen – zunächst nach Aspekten wie Akzeptanz, Machbarkeit und Wiedergabetreue fragt, die eine grundlegende Vorausset-

zung dafür darstellen, dass ein Programm oder Prinzip sich überhaupt in der (schulischen) Praxis etablieren kann. Kriterien wie Durchdringung und Nachhaltigkeit zielen in einem zeitlich nachgeordneten Schritt dann darauf ab, die Ausweitung eines Programms »in die Fläche« und eine dauerhafte Verankerung von Prinzipien in der Praxis zu beschreiben. Implementationsforschung befasst sich generell also mit der systematischen Bearbeitung der Frage, unter welchen Bedingungen die Umsetzung von Neuerungen in die Praxis erfolgt.

## 1.2 Entwicklung und Implementation – zwei getrennte Bereiche?

Bei einer solchen – in der Literatur allgemein geteilten – Konzeptualisierung von Implementationsforschung wird die Frage nach der *Wirksamkeit* von Maßnahmen nicht gestellt. Im Sinne einer konsequenten Trennung von Entwicklung und Implementation, wie sie in Abbildung 1 skizziert wird, ist der Aspekt der Wirksamkeitsforschung entsprechend auf der Seite der Entwicklung verortet.

Während diese begriffliche Trennung strukturell gut begründet erscheint, stellt sich dennoch für die Lehr-Lernforschung (bzw. für das Feld der Leseförderung) die Frage, ob eine Übernahme dieser Konvention wirklich angezeigt ist. Wenigstens zwei Befunde legen es nahe, die schematische Trennung zwischen Entwicklung und Implementation zu hinterfragen:

- 1) In mehreren Review-Arbeiten, in denen die Wirksamkeit von Unterrichtsmaterialien, Förderprogrammen oder Lehrkonzepten untersucht wurde, zeigt sich, dass *in der schulischen Praxis deutlich geringere Wirksamkeiten erzielt wurden als in kontrollierten Forschungssettings* (Dignath & Büttner, 2008; Slavin, Cheung, Groff & Lake, 2008; Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davis, 2009). Diese Befundlage weist für die Lehr-Lernforschung darauf hin, dass es nicht genügt, den Prozess der Implementation vorliegender Konzepte und Programme in Einklang mit etablierten Modellen der Implementationsforschung zu begleiten. Vielmehr ist nach wie vor zu wenig geklärt, wie das in kontrollierten Designs nachgewiesene Potenzial von Fördermaßnahmen in die schulische Praxis transferiert werden kann (O'Donnell, 2008).
- 2) Auf eine zweite offene Frage weist zudem die Feststellung eines »research to practice gap« hin. Der in der schematischen Darstellung in Abbildung 1 markierte *Übergang von der Wirksamkeitsforschung zur Umsetzung in die schulische Praxis* stellt offensichtlich *eine besonders schwierige Schnittstelle* dar. Tatsächlich werden empirisch bewährte Prinzipien und Programme

offensichtlich kaum oder gar nicht von der Seite der schulischen Praxis wahr- oder aufgenommen (Hamman, Berthelot, Saia & Crowley, 2000; Kline, Deshler & Schumaker, 1992; Kretlow & Helf, 2013; Philipp, 2014; Souvignier & Behrmann, 2016).

Pointiert lassen sich damit zwei Fragestellungen hervorheben, die an dem – möglicherweise allzu idealtypisch markierten – Übergang zwischen Entwicklung und Implementation verortet sind:

- 1) Wie lassen sich die hohen Wirksamkeitseinbußen zwischen kontrollierter Interventionsforschung und schulischer Praxis erklären und reduzieren?
- 2) Wie lässt sich realisieren, dass evidenzbasierte Konzepte in der schulischen Praxis ein höheres Maß an Beachtung und Umsetzung erfahren?

Diese beiden Frage- bzw. Problemstellungen weisen darauf hin, dass die klare Trennung zwischen Entwicklung und Implementation aufgegeben werden sollte. Während die erste Fragestellung nur dann adäquat bearbeitet werden kann, wenn die Frage nach der Wirksamkeit auch auf der »Implementationsseite« gestellt wird, kann eine Verbesserung der Beachtung und Umsetzung (zweite Fragestellung) nur dann erreicht werden, wenn typische Aspekte der Implementationsforschung (Akzeptanz, Machbarkeit, Wiedergabetreue) bereits auf der »Entwicklungsseite« bearbeitet werden.

Entsprechend wird in Abbildung 2 die Schnittstelle zwischen Entwicklung und Implementation noch einmal etwas präziser in den Blick genommen und es werden – den oben angestellten Überlegungen folgend – funktionale Ergänzungen vorgenommen.

### 1.3 »Design-based research« als Mittel zur Unterstützung des Übergangs zwischen Entwicklung und Implementation

Der Übergang zwischen der Entwicklung von instruktionalen Konzepten und Programmen und der routinemäßigen Anwendung in der schulischen Praxis wird unter dieser Perspektive zu einem Prozess mit der Notwendigkeit wechselseitiger Unterstützung. Ein Plädoyer dafür, dass Innovationen in der Lehr-Lernforschung nur in einem intensiven Austausch von Forschung und Praxis erfolgreich gestaltet werden können, formulierte Ann Brown bereits 1992 mit ihrem Ansatz der »design experiments« (auch: design-based research). Bei diesem Ansatz wird betont, dass erst im Zusammenspiel zwischen der theoretischen Fundierung von Unterrichtsmaßnahmen, deren Anwendung durch Lernende und Lehrende und einer systematischen wissenschaftlichen Begleitung Erkenntnisse über gelingende Lernumgebungen erwachsen. Wichtig ist dabei, dass Anpassungen der Lernangebote in einem iterativen Prozess

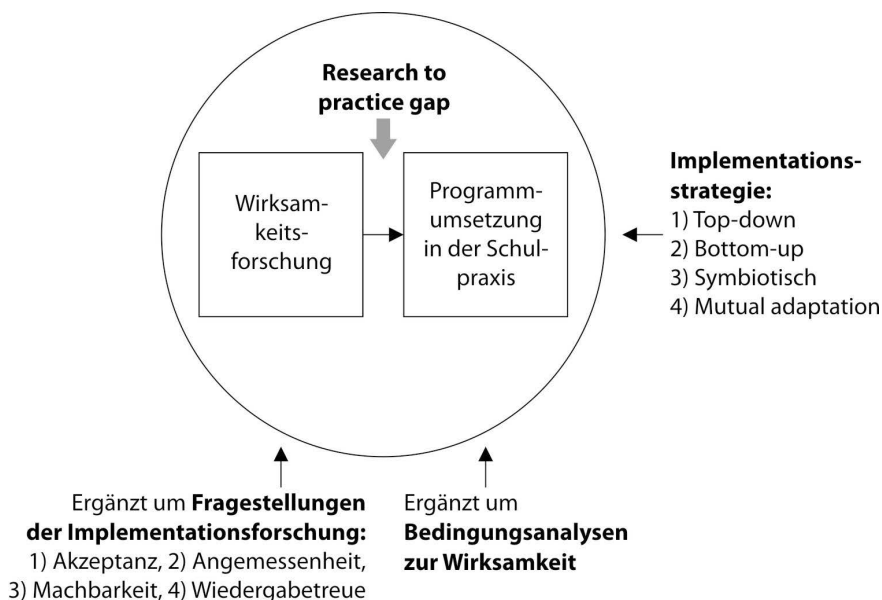


Abbildung 2: Schnittstelle zwischen Entwicklung und Implementation in der genauen Betrachtung: Ergänzung von a) Implementationsforschung auf der Entwicklungsseite und Wirksamkeitsforschung auf der Implementationsseite sowie b) Beachtung von Implementationsstrategien auf der Anwendungsseite

vorgenommen werden. Der Vorteil eines solchen Forschungsansatzes wird darin gesehen, dass im Zuge einer Optimierung von Unterrichtsmaßnahmen gleichzeitig auch eine Entwicklung von Theorien des Lehrens stattfindet. In diesem Sinne scheint es für die Lehr-Lernforschung in Abweichung von dem linearen Übergang von der Entwicklung zur Implementation passender zu sein, an dieser Schnittstelle eine »Schleife« einzubauen, die eine intensive Praxisanpassung unterrichtlicher Maßnahmen vorsieht, bevor der eigentliche Prozess einer breiten, routinierten und nachhaltigen Implementation angegangen werden kann.

#### 1.4 Implementationsstrategien

Der Aspekt der Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis spiegelt sich auch in der Frage wider, mit welcher Implementationsstrategie die Umsetzung innovativer Maßnahmen in die Praxis erfolgt. In der Literatur (Gräsel & Parchmann, 2004; Hasselhorn et al., 2014; Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992) werden vier verschiedene Strategien benannt, die in Abbildung 2 auf der Implementationsseite verortet wurden:

- 1) top-down,
- 2) bottom-up,
- 3) symbiotisch,
- 4) Mutual Adaptation.

Von einer *Top-down*-Implementation wird dann gesprochen, wenn der Einsatz von Innovationen angeordnet wird und wenn es praktisch keine Mitsprache- und Gestaltungsmöglichkeiten auf Seiten derjenigen gibt, die die Innovation durchführen. Bei dem *Bottom-up*-Ansatz gehen im Unterschied dazu die Innovationen von den Schulen aus. Die Zielsetzungen werden von den Durchführenden selbst festgelegt und auch die Entwicklung der Innovationen liegt in der Hand der Schulen bzw. der Lehrkräfte. Der *symbiotische Ansatz* zeichnet sich dadurch aus, dass eine Kooperation zwischen den beteiligten Akteuren erfolgt. Auf diese Weise sollen die Ziele von Maßnahmen aus einer eher institutionellen und einer anwendungsorientierten Perspektive abgeglichen werden. Auch bei der Entwicklung von Maßnahmen wird ein gemeinsames Vorgehen – typischerweise von Forschern und Praktikern – realisiert. Der Ansatz der *Mutual Adaptation* nimmt eine Zwischenstellung zwischen symbiotischer Strategie und dem Top-down-Ansatz ein. Wenngleich wie bei dem Top-down-Ansatz davon ausgegangen wird, dass die Einführung einer Innovation von Verantwortlichen beschlossen wird und dass Maßnahmen und Programme zunächst vorgegeben und nicht gemeinsam entwickelt werden, so wird hier doch die Bedeutung eines »informed consent« betont: Indem Lehrkräfte über geplante Innovationen informiert werden, sollen Akzeptanz, Commitment, Compliance und damit letztlich auch die Wiedergabetreue verbessert werden. Zu dem Ansatz der *Mutual Adaptation* gehört dabei auch, dass nicht strikt auf einer vorher festgelegten Durchführung einer Maßnahme bestanden wird, sondern dass Anpassungen vorgenommen werden können. Parallelen zum Ansatz des »design-based research« werden bei diesem Ansatz unmittelbar deutlich.

## 2 Befunde zur Implementation von Maßnahmen zur Leseförderung

Ein Blick auf die aktuelle Befundlage zur Implementation von Maßnahmen zur Leseförderung zeigt, dass es zwar eine größere Zahl an Studien gibt, die rund um die »research to practice gap« herum verortet sind, dass zur Frage einer routinierten Anwendung von Programmen in der Praxis (s. Abbildung 1) hingegen kaum Arbeiten vorliegen.

## 2.1 Barrieren: Warum werden Prinzipien der Leseförderung nicht übernommen?

Ausgehend von der Feststellung, dass grundlegende Prinzipien wirksamer Leseverständnisförderung (z. B. Vermittlung von Lesestrategien, Nutzung kooperativer Lernformen) als empirisch gut abgesichert gelten können, allerdings nur allzu zögerlich in der schulischen Praxis umgesetzt werden, wurde schon früh die Frage danach gestellt, welche *Barrieren* es für eine Übernahme solcher Prinzipien in die Praxis gibt (z. B. Fullan, 1982; Kline et al., 1992; van Keer & Verhaeghe, 2005). Als Erklärungsansätze für die zögerliche Übernahme wissenschaftlicher Erkenntnisse in die unterrichtliche Praxis wird angeführt, dass Lehrkräfte nur ungern von bekannten und bewährten Unterrichtsroutinen abweichen, dass Unsicherheiten dahingehend bestehen, alternative Konzepte auch korrekt anzuwenden, dass der Fortbildungsaufwand gescheut wird und dass entsprechend aufbereitete Materialien fehlen. Zudem werden die theoretische Komplexität und damit einhergehend die Sorge, neue Ansätze nur unzureichend zu beherrschen, eine mangelnde Kompatibilität zu gewohnten Unterrichtsformen und fehlende zeitliche Ressourcen als Gründe dafür angeführt, neue Konzepte nicht in die schulische Praxis zu implementieren.

## 2.2 Übernahme von Prinzipien der Leseförderung in die schulische Praxis

Um diesen Barrieren zu begegnen, wurde in einer Reihe von Studien, in denen innovative Konzepte zur Leseförderung im schulischen Alltag umgesetzt wurden, mit einer Kombination aus Fortbildungsveranstaltungen und Materialangeboten gearbeitet (De Corte; Verschaffel & van de Ven, 2001; Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; van Keer & Verhaeghe, 2005). Ergänzungen dieses Angebots wurden in einzelnen Studien in der Form vorgenommen, dass den Lehrkräften mit einigem zeitlichem Abstand Materialien für »Auffrischungssitzungen« oder »Wiederholungsbausteine« zur Verfügung gestellt wurden (Kline et al., 1992; Souvignier & Trenk-Hinterberger, 2010). Solche kombinierten Maßnahmen adressieren die Implementationsziele der Akzeptanz (durch Fortbildungen), der Angemessenheit, Machbarkeit und Wiedergabetreue (durch Bereitstellung ausgearbeiteter Materialien) und der Nachhaltigkeit (durch Wiederholungsbausteine). Generell belegen die genannten Studien, dass eine Verbesserung der Leseförderung durch eine Veränderung des Unterrichts im Schulalltag möglich ist. Gleichzeitig werfen solche Studien, die weitgehend der Implementationsstrategie der

Mutual Adaptation entsprechen, die Frage auf, wie viel externe Unterstützung nötig ist, um a) eine entsprechende Veränderung von Unterrichtskonzepten zu bewirken, die sich b) dann auch als nachhaltig erweist.

Bezieht man sich auf Arbeiten zur Theoriebildung zu wirksamer Lehrerfortbildung und zu »teacher change«, dann findet sich Unterstützung für die Modellannahme, dass neue Unterrichtsprinzipien nur dann übernommen werden, wenn eigene Erfahrungen mit diesen neuen Konzepten gemacht und diese positiv bewertet wurden (Clarke & Hollingsworth, 2002; Guskey, 1986). Das bedeutet, dass eine nachhaltige Implementation nur dann gelingen kann, wenn Lehrkräfte dahingehend unterstützt werden,

- a) eine deutliche Veränderung ihres Unterrichts vorzunehmen,
- b) dabei die zentralen Förderprinzipien genau umzusetzen,
- c) die Wirksamkeit der Maßnahme zu reflektieren und
- d) ihre Einstellungen zum Unterrichten dahingehend anzupassen, dass diese neuen Unterrichtsprinzipien in das Repertoire eigener Verhaltensweisen übernommen werden.

### 3 Herausforderungen

Wenn man Herausforderungen für die Implementation von Maßnahmen zur Leseförderung benennt, dann bedeutet das gleichzeitig, dass damit Perspektiven für anstehende Forschungsprojekte benannt werden. Zwei zentrale Herausforderungen liegen darin, dass zum einen die Lehrkraft als Adressat von Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz zu wenig im Fokus bisheriger Forschung stand und zum anderen – immer noch – eine Notwendigkeit darin besteht, Programme vorzubereiten, die theoretisch fundiert, empirisch erprobt und zudem in der schulischen Praxis einfach durchzuführen sind. Eine dritte Herausforderung soll an dieser Stelle ebenfalls erwähnt werden: Die kontextuellen Bedingungen des Systems Schule stellen sicherlich ganz spezifische Anforderungen dar, da – anders als bei marktwirtschaftlich orientierten Unternehmen – kaum ein unmittelbarer Innovationsdruck gegeben ist.

#### 3.1 Die Lehrkraft als Adressat von Implementationsmaßnahmen

Für die Notwendigkeit, die Lehrkraft als eigentlichen Adressaten von Implementationsmaßnahmen in stärkerem Maße als bislang in den Blick zu nehmen, spricht beispielsweise der Bericht des National Reading Panel (NRP; NICHD, 2000). In diesem Bericht wurden wissenschaftliche Befunde zur Le-