

# Implementation von strategieorientierten Leseförderkonzepten in den Deutschunterricht

## Ergebnisse einer Beobachtungsstudie zum Unterrichtshandeln von Lehrkräften

*Fabiana Karstens, Anke Schmitz, Jörg Jost, Elmar Souvignier*

**Keywords:** Implementation, Leseförderung, Lesestrategien, Unterrichtshandeln

### **Abstract**

Studien zeigen, dass eine auf Lesestrategien ausgerichtete Leseförderung nur bedingt Gegenstand der alltäglichen Unterrichtspraxis des (Deutsch-)Unterrichts ist. Trotz der nachgewiesenen Wirksamkeit sowie der Verfügbarkeit von Materialien und Konzepten zur Förderung des Leseverstehens durch kognitive und metakognitive Strategien, bleibt die unterrichtliche Leseförderung hinter ihren Möglichkeiten zurück. Im Beitrag wird eine Beobachtungsstudie zur Implementation zweier strategieorientierter Leseförderkonzepte vorgestellt, die sich in ihrer inhaltlichen Anlage und ihren strukturellen Rahmenbedingungen für ihre Implementation (top-down vs. bottom-up) unterschieden. Zweimalig durchgeführte Unterrichtsbeobachtungen im Deutschunterricht von 53 fünften und sechsten Klassen zeigten, dass sich das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte über beide Konzepte hinweg sehr ähnelte. In fast allen Stunden vermittelten die Lehrkräfte kognitive und metakognitive Lesestrategien, gingen dabei allerdings überwiegend implizit vor. Die bereitgestellten Lesefördermaterialien aus den Konzepten wurden eher selten genutzt. Neben den beobachteten unterrichtlichen Praktiken bei der Vermittlung von Lesestrategien lässt sich diskutieren, ob die Leseförderkonzepte genügend Hinweise für die didaktische Umsetzung im Unterricht aufwiesen. Weiter wird diskutiert, wie strukturelle Rahmenbedingungen für die Implementation von Leseförderkonzepten aussehen könnten.

Studies show that reading promotion focused on reading strategies plays only a limited role in everyday teaching practice in (German) lessons. Despite the proven effectiveness and availability of materials and concepts for promoting reading comprehension through cognitive and metacognitive strategies, reading promotion in the classroom does not fully exploit its potential. This article presents an observational study on the implementation of two strategy-oriented reading promotion concepts differing in terms of their content and structural framework for implementation (top-down vs. bottom-up). Two rounds of classroom observations in German lessons in 53 fifth and sixth grade classes showed that the teaching practices of the teachers were very similar across both concepts. In almost all lessons, the teachers taught cognitive and metacognitive reading strategies, but did so mostly implicitly. The reading promotion materials provided by the concepts were used rather rarely. In addition to the instructional practices observed in the teaching of reading strategies, the study raises the question of whether the reading promotion concepts offered sufficient guidance for didactic implementation in the classroom. Furthermore, the article discusses what the structural framework conditions for implementing reading promotion concepts might look like.

## **1 | Einleitung**

Forschungsarbeiten zur Förderung des Verstehens von Sachtexten weisen darauf hin, dass es zielführend wäre, wenn Deutschlehrkräfte zu Beginn der Sekundarstufe I bei der Arbeit mit Sachtexten kognitive und metakognitive Lesestrategien vermitteln würden (z. B. Gold 2018; Philipp/Schilcher 2012). Jedoch werden die „Prinzipien, Maßnahmen und Programme, die sich in der Forschung als wirksam erwiesen haben, [...] in der alltäglichen schulischen Praxis mitunter kaum umgesetzt“ (Souvignier/Philipp 2016: 9). Dieses Theorie-Praxis-Problem (Gräsel 2019) wird durch verschiedene Faktoren verursacht (Fullan 1994; Schmellentin 2023): Dazu zählen strukturelle Rahmenbedingungen für die Implementation in den jeweiligen Schulen, die Praktikabilität der zu implementierenden Konzepte, die Verfügbarkeit von Fördermaterialien sowie die Implementationsbereitschaft und Expertise der Lehrpersonen (Fullan 1994.; Ehlert et al. 2022). Angesichts des in der jüngsten PISA-Studie aus dem Jahr 2022 (Lewalter et al. 2023) aufgezeigten Bedarfs an unterrichtlicher Leseförderung sind Fragen, wie Lehrkräfte mit Leseförderkonzepten konkret in ihrem Unterricht umgehen und ob die Konzepte die Kompetenzen der Lernenden wirksam unterstützen, sehr aktuell.

Das Bund-Länder-Programm „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) setzte an solchen Fragen an. Dabei wurden seit 2013 verschiedene Maßnahmen zur Diagnostik und Förderung sprachlicher Kompetenzen bundesweit in Schulen umgesetzt (Henschel et al. 2018). Um die Maßnahmen zu dokumentieren und ihre Implementierung, Umsetzung und Wirksamkeit zu evaluieren, wurden Schulverbände (Zusammenschlüsse freiwillig teilnehmender Schulen) durch

Evaluationsprojekte wissenschaftlich begleitet. Im Projekt EILe<sup>28</sup> wurde über einen Zeitraum von drei Jahren evaluiert, wie Lehrpersonen in zwei Schulverbänden zwei unterschiedliche strategieorientierte Leseförderkonzept in ihren Deutschunterricht in der Sekundarstufe I implementieren, welche Rolle die Implementationsbedingungen spielen und wie sich die Kompetenzen der Lernenden entwickeln.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet das Unterrichtshandeln mit diesen zwei unterschiedlichen Leseförderkonzepten, die exemplarisch für eine Vielzahl auf dem Markt befindlicher strategiebasierter Fördermaterialien stehen. Ein Blick in die unterrichtliche Gestaltung mittels Unterrichtsbeobachtungen soll zeigen, wie die Deutschlehrkräfte in den beiden Verbänden die zwei unterschiedlichen Förderkonzepte in ihrem Unterricht konkret nutzten. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Frage, ob solche Förderkonzepte die Lehrkräfte darin unterstützen können, kognitive und metakognitive Lesestrategien eher explizit anzuleiten, wie es zu Beginn der Sekundarstufe wünschenswert wäre (Dignath/Veenman, 2021).

## **2 | Implementation von Leseförderkonzepten in den Unterricht: Erkenntnisse zum Unterrichtshandeln von Deutschlehrkräften**

Definiert man Implementation im Bildungsbereich als nachhaltige Umsetzung von forschungsbasierten Innovationen und Erkenntnissen in die Unterrichtspraxis (Hasselhorn et al. 2014; Souvignier/Philipp 2016), würde dies übertragen auf die Leseförderung in der Sekundarstufe I unter anderem bedeuten, dass Deutschlehrkräfte Lesestrategien zu einem selbstverständlichen Teil ihres Unterrichts machen (u. a. Gold 2018; Rosebrock/Nix 2020). Ein zentrales Prinzip der Lesestrategievermittlung ist, Lesestrategien im Unterricht explizit zu instruieren. Mit expliziter Vermittlung ist gemeint, dass Lehrkräfte den Zweck von Lesestrategien (*konditionales Wissen*) erklären und ihre konkrete Anwendung (*prozedurales Wissen*) verdeutlichen (Duke/Pearson 2002; Philipp 2015; Rosebrock/Nix 2020). Bei einer expliziten Vermittlung werden bspw. Ziel und Zweck des Markierens oder des Zusammenfassens erklärt und das konkrete Vorgehen anhand eines Beispieltextes etwa durch Lautes Denken modelliert. Diese Vermittlung unterscheidet sich von einer impliziten Vermittlung, bei welcher Lesestrategien zwar zur Anwendung kommen, Lehrkräfte auf die Erläuterung deren Nutzen und Vorgehensweise jedoch verzichten. Neben einer expliziten Vermittlungsweise ist auch der Zeitpunkt des Einsatzes von Lesestrategien relevant: Lesestrategien sollten zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Leseprozess (vor dem Lesen, während des Lesens sowie nach dem Lesen) eingesetzt werden, um das Textverstehen in allen Phasen des Verstehensprozesses zielgerichtet zu unterstützen (Philipp 2015). Neben kognitiven Lesestrategien ist es wichtig, dass Lehrkräfte auch metakognitive Kompetenzen zur Planung des Leseprozesses, der Überwachung des eigenen Verstehensprozesses

---

<sup>28</sup> Das Projekt wurde vom BMBF im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms BiSS gefördert (Förderkennzeichen der Teilprojekte: 01J11506A & 01J11506B). Begleitet wurden im Projekt drei Schulverbände, von denen zwei Verbände aufgrund identischer Förderkonzepte zu einem Verbund zusammengefasst wurden.

sowie zur Reflexion über die Strategiewahl instruieren (Schünemann et al. 2013; Souvignier/Mokhlesgerami 2006).

Tatsächlich werden im Unterricht „Lesestrategien oft nur punktuell vermittelt, aber nicht nachhaltig implementiert“ (Schilcher/Wild 2018: 176). Dies äußert sich darin, dass Lehrkräfte in der Sekundarstufe I Lesestrategien vorwiegend implizit vermitteln, den Einsatz kognitiver Lesestrategien präferieren, wohingegen metakognitive Strategien einen geringeren Stellenwert einnehmen (Anmarkrud/Bräten 2012; Karstens 2021; Magnusson et al. 2018; Ness 2008; Schmitz et al. 2021). Ein ähnliches Bild zeigt sich auch für den Deutschunterricht in der Primarstufe (Bremerich-Vos et al. 2017; Kleinbub 2010; Lotz 2016; Österbauer et al. 2020; Peters et al. 2022). Das Unterrichtshandeln von Lehrkräften, bezogen auf die Erarbeitung von Sachtexten, scheint somit dadurch gekennzeichnet zu sein, dass Strategievermittlung und -anwendung eher selten und nur wenig abwechslungsreich erfolgen (Anmarkrud/Bräten 2012; Bachinger et al. 2019; Bremerich-Vos et al. 2017; Lankes/Carstensen 2007; Magnusson et al. 2018; Ness 2008; Philipp 2014).

Mit Blick auf die Lehrpersonen als Gestalter/-innen von unterrichtlichen Lerngelegenheiten werden verschiedene Gründe für diese Befunde diskutiert. Etwa ein als zu hoch eingeschätzter Zeitaufwand für die Strategievermittlung, unzureichende Expertise der Lehrpersonen und somit entsprechender Fortbildungsbedarf, aber auch die geringe Praxistauglichkeit existierender Fördermaterialien (Clarke/Hollingsworth 2002; van Keer/Verhaeghe 2005). Lehrkräfte äußern zudem Unsicherheiten zu den Vermittlungsprinzipien (Kline et al. 1992), bspw. der expliziten Anleitung von strategieorientiertem Lesen (Ness 2008), und einige gehen mitunter von einem selbstgesteuerten Erwerb von Lesestrategien auf Seiten der Schüler/-innen aus (Schilcher 2019). Dies könnten Gründe dafür sein, weshalb Lehrkräfte implizite Aufgabenstellungen bevorzugen, wie das Zusammenfassen des Textes, das Herausschreiben von Stichpunkten oder das Markieren von Schlüsselbegriffen – ohne dass sie diese Vorgehensweisen jeweils als Lesestrategien explizit machen oder deren Nutzen erläutern (Anmarkrud/Bräten 2012; Bachinger et al. 2019; Bremerich-Vos et al. 2017). Lehrkräfte scheinen zudem gern an bekannten Routinen festzuhalten, indem sie auf weniger aufwändig umzusetzende Verfahren zur Förderung der Lesemotivation setzen (Mentel et al. 2022; Scherf 2013; Schilcher 2019) oder vereinfachte Textversionen (Ness 2008) bereitstellen. Dies kann kurzfristig zwar eine Entlastung für schwächere Leser/-innen darstellen, langfristig zahlt sich eine didaktische Steuerung des Lesens durch eine gezielte und explizite Vermittlung von Lesestrategien mit dem Ziel einer selbstständigen Anwendung jedoch mehr aus (Mentel et al. 2022; Schmellentin 2023).

Die zuvor dargestellten Befunde zur unterrichtlichen Lesestrategievermittlung basieren vornehmlich auf punktuellen Beobachtungen der alltäglichen Unterrichtspraxis. Im Sinne einer Implementation evidenzbasierter Konzepte wäre es naheliegend, dass die Bereitstellung von Förderkonzepten inklusive Materialien für

die Gestaltung eines strategieorientierten Unterrichts unterstützend wirkt und schließlich zu einer Veränderung der Unterrichtspraxis führen kann (Souvignier/Behrmann 2016). In der vorliegenden Studie wurden daher Unterrichtsbeobachtungen in solchen Klassen vorgenommen, denen strategieorientierte Förderkonzepte und -materialien zu Verfügung gestellt wurden.

### **3 | Erkenntnisinteresse des Evaluationsprojekts EILe und Fragestellungen der vorliegenden Beobachtungsstudie**

Im Projekt EILe wurde in zwei BiSS-Verbänden (20 weiterführende Schulen) die Implementation von zwei Leseförderkonzepten betrachtet (Zeuch et al. 2018). Gefragt wurde danach, wie die beiden unterschiedlichen Leseförderkonzepte in den Deutschunterricht (und ergänzend in ausgewähltem Fachunterricht) implementiert werden, und welche Auswirkungen die Implementation der Konzepte über einen Zeitraum von drei Jahren auf die Kompetenzen der Schüler/-innen hat (zur Kompetenzentwicklung als Indikator für die Effekte der Innovation sowie zum Gesamtdesign des EILe-Projekts, s. Schmitz et al. 2021).

Zu Projektbeginn wurden die Leseförderkonzepte der beiden Verbände hinsichtlich ihrer inhaltlichen Anlage und der strukturellen Rahmenbedingungen kriteriengeleitet analysiert. Mittels Unterrichtsbeobachtungen wurde in fünften Klassen (MZP 1) und erneut in denselben nun sechsten Klassen (MZP 2) die Implementation der Konzepte in den Unterricht erhoben. Um zudem auch Aussagen über die Kompetenzentwicklung der Lernenden machen zu können, erfolgten Kompetenztestungen zu drei Messzeitpunkten, zweimal im fünften und einmal im sechsten Schuljahr (Schmitz et al. 2021).

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die Implementation der beiden Leseförderkonzepte in den Unterricht und hinterfragt, wie die Deutschlehrkräfte die unterschiedlichen Förderkonzepte in ihrem Unterricht nutzen. Dabei wird dahingehend differenziert, in welchem Maße die Anleitung der kognitiven und metakognitiven Lesestrategien durch explizite oder implizite Strategieinstruktion erfolgt. Dazu werden die Unterrichtsbeobachtungen der beiden Messzeitpunkte in fünften und sechsten Klassen vergleichend herangezogen. Zuvor werden die beiden Förderkonzepte dargestellt.

## **4 | Methode**

### **4.1 | Leseförderkonzepte der Verbände**

#### **4.1.1 | Kriterien der Analyse der Leseförderkonzepte**

Die kriteriengeleitete Analyse der Förderkonzepte und -materialien zu Projektbeginn verfolgte das Ziel, zu ermitteln, was die beiden Förderkonzepte mit Blick auf ihre inhaltliche Anlage und ihre strukturellen Rahmenbedingungen für die Implementation kennzeichnet. Dazu wurden drei Ebenen betrachtet, auf deren Grundlage sich nach Fullan (1994) Innovationen in Schulen (hier die zu

implementierenden Förderkonzepte) beschreiben lassen (s. auch Altrichter/Wiesinger 2005).

Die erste Ebene, die **Charakteristika der Innovation**, bezieht sich auf die inhaltliche Anlage der Leseförderkonzepte. Analysekriterien auf dieser Ebene waren:

- Klarheit der Zielsetzung und adressierte Zielgruppe (Welches Förderziel wird mit dem Konzept verfolgt und welche Zielgruppe steht im Mittelpunkt der Förderung?),
- Komplexität (Wie umfassend ist das Förderkonzept und welche unterschiedlichen Materialien umfasst es?),
- Praktikabilität (Wie praktikabel ist das Förderkonzept und wie gut sind die dazugehörigen Materialien in der schulischen Praxis anwendbar?) und
- wissenschaftliche Qualität (Basieren die Förderkonzepte auf evidenzbasierten Erkenntnissen und adressieren sie sowohl kognitive als auch metakognitive Strategien?).

Die zweite und dritte Ebene, **Merkmale des lokalen Kontextes** für die Implementation und **externe Faktoren im Implementationsprozess**, beschreiben die strukturellen Rahmenbedingungen für die Implementation der Konzepte (Fullan 1994).

- Merkmale des lokalen Kontextes: Hierbei wurden die Implementationsstrategien (Gräsel/Parchmann 2004) und eine damit verbundene Einbindung und Unterstützung regionaler Verwaltungen (z. B. lokale Schulverwaltungen, Bezirksregierungen) sowie der Kontext der Einzelschule in den Blick genommen (z. B. Kooperationsstrukturen im Kollegium, Unterstützung der Schulleitung).
- Externe Faktoren im Implementationsprozess: Dazu zählen personelle und finanzielle Ressourcen (z. B. die Entlastung von Lehrkräften, im Förderkonzept angelegte Fortbildungen), die vorwiegend von Akteuren der Bildungspolitik und Bildungsadministration verantwortet werden. Wird eine Innovation durch externe Instanzen (z. B. der Bildungsadministration oder Landesinstitute) initiiert, ist i. d. R. von einer Top-down-Strategie der Implementation auszugehen. Zentrale strukturelle Merkmale liegen dabei zumeist in der zeitlichen sowie personellen Trennung der Innovationsentwicklung und deren Umsetzung in der Schulpraxis sowie in der Bereitstellung von Ressourcen. Im Vergleich damit zeichnet sich eine Bottom-up-Strategie dadurch aus, dass die Innovation von den Akteuren in Schulen (z. B. Lehrkräften) ausgeht, zumeist aber keine externe Unterstützung vorliegt und keine finanziellen Ressourcen zur Verfügung stehen (Gräsel/Parchmann 2004; Hasselhorn et al. 2014).

#### 4.1.2 | Darstellung der Leseförderkonzepte im Vergleich

**Förderkonzept I**, das die Schulen kostenlos über einen Verlag beziehen konnten und neun Verbundschulen zur Verfügung stand, kann hinsichtlich seiner inhaltlichen Anlage als komplexere Maßnahme (Prenzel 2010) für die Zielgruppe schwacher Leser/-innen bezeichnet werden. Zentrale Förderziele waren die Verbesserung des strategischen Lesens durch kognitive und metakognitive Lesestrategien und die Erhöhung der Lesemotivation. Neben dem Fördermaterial zur Vermittlung des strategischen Lesens lagen eine Reihe von Arbeitsblättern für Schüler/-innen und ergänzende Hinweise für die Lehrpersonen zur Implementierung auf schulischer und unterrichtlicher Ebene vor (für weitere Hinweise zum Förderkonzept s. Zeuch et al. 2018).

Das Fördermaterial für Deutschlehrkräfte und Lernende umfasste „Lesestreifen“ mit verschiedenen kognitiven und metakognitiven Lesestrategien und ein Arbeitsblatt zur Anregung metakognitiver Reflexionsprozesse (Tabelle 1). Beide Materialien konnten von Lehrkräften bei Bedarf in den Unterricht integriert und von Lernenden bei der Textarbeit verwendet werden. Die Lesestreifen und das Reflexionsblatt waren Bestandteil eines umfassenden Materialordners. Darin waren eine Vielzahl didaktisch aufbereiteter Lesetexte und Arbeitsblätter enthalten, die auch motivationale Aspekte des Lesens adressieren (z. B. Dokumentation des eigenen Lesefortschritts, Sammlung von Bonuspunkten für gelesene Texte) und den Lehrkräften vielfältige unterrichtliche Einsatzmöglichkeiten boten. Weitere Elemente des Förderkonzepts waren Diagnosetests und ein Projektmanagementordner für Lehrkräfte mit theoretischen Erläuterungen (u. a. zur Relevanz der Förderung), Hinweisen zur curricularen Verankerung der Leseförderung und Empfehlungen für die Elternkommunikation (Zeuch et al. 2018). Insgesamt lässt sich das Konzept als theoretisch fundiert bezeichnen, da es zentrale Komponenten des strategischen Lesens adressiert, z. B. die Phasen des Leseprozesses und die kombinierte Anleitung kognitiver und metakognitiver Lesestrategien (Schmitz et al. 2021). Hinsichtlich der strukturellen Rahmenbedingungen für die Implementation handelte es sich um ein Konzept, das kooperativ zwischen der Bildungsadministration, Wissenschaftler/-innen und einem Schulbuchverlag top-down entwickelt und konzeptioniert wurde. Das Einbeziehen der Bildungsadministration schaffte externe Rahmenbedingungen, die Lehrkräfte bei der Implementation unterstützen sollten. Dazu zählten neben Fortbildungen zur Ausbildung von Multiplikator/-innen Unterstützung in Form von Entlastungsstunden für je eine/n Multiplikator/-in an einer Einzelschule sowie kostenlose, zentral zugängliche Materialbeschaffungen. Auf der Ebene der Einzelschule sollten ausgebildete Multiplikator/-innen die Erkenntnisse mit den Deutsch- und Fachlehrkräften in der eigenen Schule und zwischen Schulen kommunizieren.

**Förderkonzept II** lag elf Verbundschulen vor und hat in seiner inhaltlichen Zielsetzung Ähnlichkeiten mit Förderkonzept I. Ziel war die Förderung des strategischen Lesens mittels kognitiver und metakognitiver Strategien, jedoch lag kein Fokus auf der

Lesemotivation. Das Fördermaterial bestand aus einem singulären Fördertool, einem Lesefächer als „produktgestütztes Hilfsmittel“ (Prenzel 2010: 24) und einem Arbeitsblatt zur metakognitiven Reflexion des Lesens. Das Fördertool wurde als Fächer in Form aneinandergehefteter Streifen entwickelt, auf welchen unter Berücksichtigung der Phasen des Leseprozesses (vor, während und nach dem Lesen) verschiedene kognitive und metakognitive Lesestrategien aufgeführt sind (Tabelle 1). Der Lesefächer konnte von den Lernenden und der Lehrkraft jederzeit im Deutschunterricht verwendet werden (für weitere Hinweise zum Förderkonzept s. Karstens et al. 2019). Lehrkräfte erhielten für die Einführung des Lesefächers im Unterricht eine auf einen Beispieltext bezogene Einführungssequenz. Weiter stand ein Diagnosetool zur Verfügung, eine theoretische Beschreibung oder Handreichung mit Hinweisen für die Arbeit mit dem Fördermaterial im Unterricht lagen nicht vor. Hinsichtlich der zum Tragen kommenden Förderprinzipien, kann auch dieses Konzept als theoretisch fundiert bezeichnet werden. Das Förderkonzept II wurde im Gegensatz zu Förderkonzept I bottom-up entwickelt und konzipiert. Die Zielsetzung und das Material wurden von Deutschlehrkräften erstellt, die sich schulübergreifend zusammenschlossen und als Vorlage den sog. Leselotsen des LISUM<sup>29</sup> nutzten. Später schlossen sich dem Vorhaben auch Lehrkräfte weiterer Schulen in der Region an. Alle Bemühungen gründeten auf dem Engagement einzelner Lehrkräfte, die den Entwicklungsprozess initiierten. In einigen Schulen übernahmen die Lehrkräfte teilweise auch Koordinationsaufgaben, um das Kollegium zu informieren und das Förderkonzept auch klassenübergreifend im Fach Deutsch zu implementieren. Ein strukturiertes Förderkonzept mit Hinweisen zur unterrichtlichen Durchführung für Lehrkräfte oder einer theoretischen Beschreibung der Grundlagen lagen nicht vor. Da die Entwicklung und Konzeption des Förderkonzeptes nicht durch eine externe Unterstützung bzw. Steuerungsinstanz (z. B. lokale Agenturen der Bildungsadministration oder eine regionale Verwaltung) begleitet wurde, standen den Verbundschulen keine Ressourcen zur Verfügung, die konzeptspezifische Fortbildungen, Entlastungen für die Lehrkräfte oder eine finanzielle Unterstützung zur Anschaffung der Materialien ermöglichten.

Die folgende Tabelle stellt die Rahmenbedingungen sowie die inhaltliche Anlage der beiden Förderkonzepte dar.

---

<sup>29</sup> <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-im-unterricht/lesen-im-deutschunterricht/lesestrategien/leselotse/>

	Förderkonzept I	Förderkonzept II
Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Top-down-Entwicklung</li> <li>• Fortbildung von Lehrpersonen</li> <li>• Entlastungsstunden für Multiplikator/-innen</li> <li>• Kostenlose Materialbeschaffung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bottom-up-Entwicklung</li> <li>• Keine Fortbildungen</li> <li>• Keine Entlastungsstunden</li> <li>• Keine finanzielle Unterstützung für die Anschaffung</li> </ul>
Umfang	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Komplexe Materialsammlung</li> <li>• Projektmanagementorder für Lehrkräfte</li> <li>• Mehrere Diagnosetests</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Singuläres Tool</li> <li>• Einführungssequenz für Lehrkräfte</li> <li>• Ein Diagnosetest</li> </ul>
Material zur Vermittlung von strategischem Lesen Vermittlung kognitiver Strategiearten unter Berücksichtigung des Leseprozesses	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesestreifen</li> <li>• Arbeitsblatt zur Reflexion über Strategien</li> </ul> <p>• In beiden Konzepten werden durch das Fördermaterial (die Lesestreifen bzw. den Lesefächer) verschiedene Strategiearten angeleitet. Dazu zählen Organisations- und Elaborationsstrategien. Wiederholungsstrategien sind in beiden Materialien nicht enthalten.</p> <p>• Es werden in beiden Konzepten die Phasen des Leseprozesses (vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen) berücksichtigt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesefächer</li> <li>• Arbeitsblatt zur Reflexion über Strategien</li> </ul>
Material zur Vermittlung metakognitiver Strategiearten unter Berücksichtigung des Leseprozesses	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In beiden Konzepten können mithilfe eines Arbeitsblattes metakognitive Reflexionsprozesse initiiert werden.</li> <li>• Unterschiede zeigen sich bei den metakognitiven Lesestrategiearten: In Konzept I wird vor dem Lesen auf ein Leseziel verwiesen, während des Lesens der Umgang mit Textschwierigkeiten und nach dem Lesen ein Abgleich des Vorwissens mit den neuen Informationen des Textes gefordert. In Konzept II wird nur der Prozess während des Lesens durch die Reflexion über den Umgang mit Textschwierigkeiten thematisiert.</li> </ul>	

Tab. 1: Vergleich der Förderkonzepte.

Vergleichend zeigt sich, dass sich die Förderkonzepte inhaltlich und hinsichtlich der vorliegenden Rahmenbedingungen unterscheiden. Während Förderkonzept I eine komplexe Materialsammlung umfasst, handelt es sich bei Förderkonzept II um ein singuläres und in seiner Anlage reduziertes Fördertool. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass Konzept I anders als Konzept II Hinweise für die Nutzung im Unterricht enthält. Während sich die in den Materialien verankerten kognitiven Organisations- und Elaborationsstrategien ähneln, unterscheiden sie sich aber in den

im Material vorhandenen metakognitiven Lesestrategiearten. Die Verankerung beider Strategiearten im Material entspricht dem Forschungsstand zur strategischen Leseförderung durch kognitive und metakognitive Lesestrategien (s. Abschnitt 2).

Bei Konzept I ermöglichten die Beteiligung der Bildungsadministration und unterstützende Rahmenbedingungen sowohl die Ausbildung von Multiplikator/-innen als auch eine Entlastung für die Lehrkräfte. Auf der anderen Seite ist festzuhalten, dass die Lehrkräfte in den durchführenden Schulen nicht an der Entwicklung des Instruments beteiligt waren. Da Förderkonzept II eigens von den Lehrkräften entwickelt wurde, konnten Bedarfe aus der Praxis direkt bei der Konzeptentwicklung berücksichtigt werden. Dabei wurden allerdings keine Fortbildungsangebote im Förderkonzept integriert und es gab keine Entlastung der Lehrkräfte (Schmitz et al. 2021).

#### 4.2 | Vorgehen der Unterrichtsbeobachtungen

Im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen wurde erhoben, welche strategieorientierten Lerngelegenheiten die Lehrkräfte im Rahmen des Deutschunterrichts anbieten (Tabelle 2).

Beobachtungsmerkmal		Indikatoren	Interrater-Reliabilität (Cohens K)
Fördermaterialeinsatz	Nutzung von Fördermaterial oder Verzicht auf Fördermaterial	Konzeptspezifisches Fördermaterial; adaptiertes Fördermaterial; anderes Fördermaterial; kein Fördermaterial	1.00 / 1.00
Vermittlung kognitiver Strategien auf Prozessebene	Vermittelte kognitive Strategien	Kodierung: jeweils ja/nein Kognitive Lesestrategiearten mit Bezug zum Leseprozess: vor, während, nach	.87 - .97 / .85 - .95
Vermittlung metakognitiver Strategien auf Prozessebene	Vermittelte metakognitive Strategien	Kodierung: jeweils ja/nein Metakognitive Lesestrategien mit Bezug zum Leseprozess: vor, während, nach	.82 - .96 / .66 - 1.00
		Kodierung: jeweils ja/nein	

Tab. 2: Operationalisierung der Beobachtungsmerkmale. *Anmerkungen:* Linke Spalte: Beobachtungsmerkmale und deren Operationalisierung; mittlere Spalte: im Unterricht konkret beobachtete Merkmale der Strategievermittlung und Skalierung; rechte Spalte: Interrater-Reliabilität basierend auf der Beobachtung durch zwei Personen zu MZP 1/MZP 2; angegebene Range ergibt sich aus den Einzelwerten der Unterkategorien der betrachteten Indikatoren.

Beim **Fördermaterialeinsatz** wurde erfasst, ob die Lehrkräfte das ursprüngliche, konzeptspezifische Fördermaterial (in der Form, in der es im Förderkonzept vorlag) nutzten, Teile des Fördermaterials in eine andere Form adaptierten (z. B. Lesestrategiehinweise aus dem Material auf Arbeitsblätter kopierten), gänzlich andere Fördermaterialien zur Strategieanleitung verwendeten oder komplett auf den Einsatz von Fördermaterial verzichteten.

Bei der **Vermittlung kognitiver Strategien auf Prozessebene** wurde erhoben, ob und zu welchem Zeitpunkt im Leseprozess (vor dem Lesen, während des Lesens sowie nach dem Lesen) kognitive Strategien vermittelt wurden. Die Kodierung folgte einer ja/nein-Auswahl. Beispielsweise wurde im Beobachtungsbogen in der Kategorie „Vermittlung kognitiver Strategien vor dem Lesen“ „ja“ angekreuzt, wenn die Lehrkraft ihre Lernenden vor dem Lesen des Textes zur Nutzung mindestens einer kognitiven Strategie aufforderte. Zudem wurde für den jeweilige Zeitpunkt im Leseprozess die Instruktionsweise erfasst, d. h. wie die Strategievermittlung in der jeweiligen Phase erfolgte. Wurde von der Lehrkraft eine strategische Bearbeitungsweise des Textes gefordert und wurden Lesestrategien angewendet, dabei aber auf die Bewusstmachung des Vorgehens als Lesestrategie verzichtet bzw. ihre Anwendung vorausgesetzt, lag eine implizite Instruktion vor. Eine Vermittlung wurde als explizit kodiert, wenn die Lehrkraft Lesestrategien ausdrücklich als solche benannte, auf den Nutzen einer Lesestrategie verwies und/oder einmal die Anwendung erläuterte bzw. modellierte. Wurden keine Lesestrategien zur Bearbeitung des Textes eingefordert, so lag keine Strategievermittlung vor und es wurde „nein“ angekreuzt.

Beim Beobachtungsmerkmal **Vermittlung metakognitiver Strategien auf Prozessebene** wurde die Erarbeitung eines Leseziels, die Planung des Leseprozesses bzw. des Strategieeinsatzes, die Reflexion über den Strategieeinsatz und die Reflexion über das Textverständnis unterschieden. Diese unterschiedlichen metakognitiven Strategien wurden ebenso auf den Leseprozess (vor dem Lesen, während des Lesens sowie nach dem Lesen) bezogen. Auch hier folgte die Kodierung einer ja/nein-Auswahl. Bei den verschiedenen metakognitiven Strategiearten wurde angekreuzt, ob die jeweilige Strategieart vermittelt wurde. Auch hier wurde das einmalige Auftreten des Phänomens gewertet, d. h. wenn mindestens einmal eine metakognitive Strategie gefordert wurde (z. B. die Reflexion über den Strategieeinsatz nach dem Lesen), wurde für diese Strategieart „ja“ angekreuzt.

Jede Beobachtungseinheit umfasste 45 Minuten, um für die Schulen mit unterschiedlichen Stundenlängen (45 Minuten, 60 Minuten) eine vergleichbare Realisierung zu ermöglichen. Im Vorfeld der Beobachtungen fanden Beobachtertrainings anhand von zwei Audioaufnahmen und zwei Videoaufzeichnungen aus einer Pilotierungsstudie in einer der Projektschulen statt. Die Beobachtertrainings umfassten (1) die Vermittlung theoretischen Wissens über Lesestrategiearten und Vermittlungsprinzipien und (2) die Erprobung des Beobachtungsbogens mit Diskussion von Übereinstimmungen und Abweichungen

sowie wiederholtem Anhören bzw. Ansehen der Aufnahmen und Reflexion der eigenen Einschätzungen.

Die Beobachtungen wurden von geschulten Personen aus dem Projektteam vorgenommen. Zu beiden Messzeitpunkten wurde der Unterricht von jeweils zwei Personen (eine wissenschaftliche Mitarbeiterin und eine studentische Hilfskraft) beobachtet, die hinten im Klassenraum saßen. Die Dokumentation des Unterrichtsgeschehens erfolgte in zwei Schritten: Innerhalb der Beobachtungssituation wurde das unterrichtliche Geschehen zunächst mit einem digitalen Stift, der mit einem Tablet-PC gekoppelt war und das Geschehen zugleich audiografierte, in einem digitalen Notizbuch notiert. Das digitale Notizbuch enthielt die in Tabelle 2 aufgeführten Beobachtungsmerkmale und Indikatoren und lag jeder der beiden Beobachtungspersonen vor. Durch diese Form der Dokumentation konnte nachvollzogen werden, zu welchem Zeitpunkt des audiografierten Unterrichtsgeschehens welche Notizen seitens der Beobachtenden angefertigt wurden. Anschließend wurde unmittelbar nach den Beobachtungen am selben Tag von jeder Beobachtungsperson mithilfe der digitalen Notizen sowie der Audioaufzeichnungen für jede Unterrichtsstunde ergänzend ein Beobachtungsbogen<sup>30</sup> ausgefüllt.

Die Ermittlung der Interrater-Reliabilität erfolgte auf Grundlage der Einschätzungen von zwei Beobachtungspersonen, wie sie für jedes Unterrichtsmerkmal mit den dazugehörigen Indikatoren in den Beobachtungsbögen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt festgehalten wurden. Die berechneten Werte (Cohens  $K$ ) zeigen zu beiden Messzeitpunkten starke bis (fast) vollständige Übereinstimmungen (Tabelle 2).

### 4.3 | Stichprobe

Zum erstem Messzeitpunkt wurden 31 Lehrkräfte in fünften Klassen beider Verbünde beobachtet (11 Lehrpersonen mit Konzept I und 20 Lehrpersonen mit Konzept II). Die Lehrpersonen waren im Schnitt 39 Jahre alt ( $SD = 10.82$ ) und hatten 13 Jahre Berufserfahrung ( $SD = 10.23$ ). Um in den Klassen eine vergleichbare Situierung zu erzeugen, erhielten die Lehrkräfte den Auftrag, in der Beobachtungsstunde einen für die Lernenden noch unbekanntem Sachtext ihrer Wahl strategieorientiert zu erarbeiten. Die Sachtexte umfassten i. d. R. etwa eine Seite und behandelten Themen zu Tier- oder Sportarten, Geschichtlichem oder Umweltpolitischem.

Zum zweiten Messzeitpunkt wurden aufgrund zeitlicher Veränderungen im Erhebungsdesign und zusätzlicher Erhebungen 22 Lehrkräfte in sechsten Klassen beobachtet (8 Lehrpersonen mit Konzept I und 14 Lehrpersonen mit Konzept II). Dabei handelte es sich weitgehend um dieselben Lehrpersonen (80% der beobachteten Personen unterrichteten bereits die fünften Klassen). Sie waren im

---

<sup>30</sup> Der Beobachtungsbogen ist in Schmitz et al. (2020) veröffentlicht. Dabei handelt es sich um eine Version, die eine Vielzahl an Indikatoren enthält, um strategieorientierten Leseunterricht hinsichtlich seiner Sicht- und Tiefenstrukturen zu beschreiben. Für den vorliegenden Beitrag wurden spezifische Indikatoren ausgewählt.

Durchschnitt 41 Jahre alt (SD = 9.07) und hatten 15 Jahre Berufserfahrung (SD = 8.58). Die Lehrkräfte erhielten dabei die Vorgabe, einen vorgegebenen Sachtext (Zeitungsartikel zu einem aktuellen Thema, Umfang ca. eine Seite) strategieorientiert zu erarbeiten.

#### **4.4 | Datenanalyse**

Um das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte mit Förderkonzept I und Förderkonzept II jeweils an MZP 1 und an MZP 2 sowie über beide Messzeitpunkte hinweg zu vergleichen, wurden pro Indikator Kontraste berechnet. Analysiert wurde zunächst, ob sich das unterrichtliche Handeln mit Förderkonzept I und Förderkonzept 2 innerhalb des MZP 1 sowie innerhalb des MZP 2 unterscheidet und mithilfe von Cramers  $V$  überprüft. Außerdem wurden das unterrichtliche Handeln mit Förderkonzept I an den beiden Messzeitpunkten sowie das Unterrichtshandeln mit Förderkonzept II an beiden Messzeitpunkten verglichen. Hierbei wurde der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test zur Prüfung signifikanter Unterschiede genutzt. Durchgeführt wurden die Analysen mit der Statistiksoftware SPSS 29.

#### **5 | Ergebnisse zur unterrichtlichen Strategievermittlung mit den Leseförderkonzepten**

Die Befunde der Unterrichtsbeobachtungen werden in Tabelle 3 dargestellt. In der linken Spalte befinden sich die Beobachtungsmerkmale und die einzelnen Indikatoren (s. Abschnitt 4.2). Die weiteren Spalten verdeutlichen, wie das unterrichtliche Handeln in den fünften und sechsten Klassen mit Förderkonzept I oder II an beiden Messzeitpunkten ausfällt. Verglichen werden alle Indikatoren mit Förderkonzept I und Förderkonzept II an MZP 1 (Spalte 1 und 2) sowie an MZP 2 (Spalten 3 und 4). Außerdem werden die beobachteten Indikatoren mit Förderkonzept I zu den beiden Messzeitpunkten (Spalte 1 und Spalte 3) sowie mit Förderkonzept II zu den beiden MZP (Spalte 2 und Spalte 4) verglichen.

	5. Klassen (MZP 1)		6. Klassen (MZP 2)	
	Konzept I N = 11	Konzept II N = 20	Konzept I N = 8	Konzept II N = 14
<b>Einsatz des Fördermaterials</b>				
Nutzung Fördermaterial	<b>18.2% (2 Kl.)<sup>c</sup></b>	20.0% (4 Kl.) <sup>d</sup>	0 (0 Kl.) <sup>b</sup>	<b>78.6% (11 Kl.)<sup>b d</sup></b>
Adaption des Fördermaterials	<b>27.3% (3 Kl.)<sup>a</sup></b>	5.0% (1 Kl.) <sup>a</sup>	0 (0 Kl.)	0 (0 Kl.)
Anderes Fördermaterial	54.5% (6 Kl.)	45.0% (9 Kl.) <sup>d</sup>	37.5% (3 Kl.) <sup>b</sup>	0 (0 Kl.) <sup>b d</sup>
Kein	0 (0 Kl.) <sup>a c</sup>	30.0% (6 Kl.) <sup>a d</sup>	62.5% (5 Kl.) <sup>b c</sup>	21.4% (3 Kl.) <sup>b d</sup>
<b>Vermittlung kognitiver Strategien (vor dem Lesen)</b>				
keine Strategie- vermittlung	0 (0 Kl.)	5.0% (1 Kl.)	0 (0 Kl.)	0 (0 Kl.)
Implizit	81.8% (9 Kl.)	60.0% (12 Kl.)	100.0% (8 Kl.)	78.6% (11 Kl.)
Explizit	18.2% (2 Kl.)	35.0% (7 Kl.)	0 (0 Kl.)	21.4% (3 Kl.)
<b>Vermittlung kognitiver Strategien (während des Lesens)</b>				
keine Strategie- vermittlung	0 (0 Kl.)	5.0% (1 Kl.) <sup>d</sup>	25.0% (2 Kl.)	<b>35.7% (5 Kl.)<sup>d</sup></b>
Implizit	63.6% (7 Kl.)	35.0% (7 Kl.)	62.5% (5 Kl.)	57.1% (8 Kl.)
Explizit	36.4% (4 Kl.)	<b>60.0% (12 Kl.)<sup>d</sup></b>	12.5% (1 Kl.)	<b>7.1% (1 Kl.)<sup>d</sup></b>
<b>Vermittlung kognitiver Strategien (nach dem Lesen)</b>				
keine Strategie- vermittlung	18.2% (2 Kl.)	15.0% (3 Kl.)	0 (0 Kl.)	7.1% (1 Kl.)
Implizit	54.5% (6 Kl.)	40.0% (8 Kl.)	<b>100.0% (8 Kl.)<sup>b</sup></b>	<b>57.1% (8 Kl.)<sup>b</sup></b>
Explizit	27.2% (3 Kl.)	45.0% (9 Kl.)	<b>0 (0 Kl.)<sup>b</sup></b>	<b>35.7% (5 Kl.)<sup>b</sup></b>
<b>Vermittlung metakognitiver Strategien auf Prozessebene</b>				
Erarbeitung eines Leseziel	54.5% (6 Kl.)	45.0% (9 Kl.)	37.5% (3 Kl.)	50.0% (7 Kl.)
Planung des Leseprozesses	72.7% (8 Kl.)	<b>60.0% (12 Kl.)<sup>d</sup></b>	50.0% (4 Kl.)	<b>14.3% (2 Kl.)<sup>d</sup></b>
Reflexion über den	36.4% (4 Kl.)	40.0% (8 Kl.)	37.5% (3 Kl.)	21.4% (3 Kl.)
Reflexion über das	63.6% (7 Kl.)	45.0% (9 Kl.)	37.5% (3 Kl.)	14.3% (2 Kl.)

Tab. 3: Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen, differenziert nach Förderkonzept und Messzeitpunkt (Häufigkeiten in Prozent, Angaben in Klassen). *Anmerkungen:* Die Beobachtungseinheit in einer Klasse (Kl.) betrug 45 Minuten. Fettgedruckte Werte verdeutlichen signifikante Unterschiede: <sup>a</sup> = Vergleich Konzept I mit Konzept II zum MZP 1 (Spalte 1 und 2); <sup>b</sup> = Vergleich Konzept I mit Konzept II zu MZP 2 (Spalte 3 und 4); <sup>c</sup> = Vergleich Konzept I zu MZP 1 und 2 (Spalte 1 und 3); <sup>d</sup> = Vergleich Konzept II zu MZP 1 und 2 (Spalte 2 und 4).

Hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts in den Schulen zeigte sich bei Konzept I, dass das vorgegebene Fördermaterial nur in wenigen der beobachteten fünften

Klassen genutzt wurde, und die Lehrkräfte stattdessen häufig anderes Material einsetzten. In den sechsten Klassen wurde das konzeptspezifische Material nicht mehr verwendet und häufig gänzlich auf Fördermaterialien verzichtet. Die Instruktionsweise war mit Blick auf die Explizitheit in den beobachteten fünften Klassen zu etwa gleichen Anteilen implizit oder explizit. In den sechsten Klassen wurde in der Mehrheit der beobachteten Stunden Lesestrategien implizit instruiert. Diese implizite Vermittlung betraf alle Phasen des Leseprozesses. Metakognitive Lesestrategien wurden in den fünften Klassen in mehr als der Hälfte der beobachteten Stunden, in den sechsten Klassen in geringerem Umfang vermittelt. Es überwogen die Reflexion über das erlangte Textverständnis und die Planung des Leseprozesses.

In den Schulen mit Förderkonzept II wurde das vorgesehene Fördermaterial zwar ebenfalls verwendet, in den fünften Klassen wurde aber in der Mehrheit der beobachteten Klassen anderes Material eingesetzt oder auf den Materialeinsatz verzichtet. In den sechsten Klassen zeigte sich, dass in einigen Stunden das konzeptspezifische Fördermaterial eingesetzt wurde. Die Strategievermittlung war in den fünften Klassen zumeist explizit, in den sechsten Klassen wurden mehr implizite Stunden beobachtet, was alle Phasen des Leseprozesses betraf. Metakognitive Lesestrategien wurden unterrichtet, darunter in den fünften Klassen vor allem die Planung des strategischen Vorgehens und die Erarbeitung eines Leseziels. In den sechsten Klassen konnten weniger metakognitive Aktivitäten im Unterricht beobachtet werden.

Der Vergleich der unterrichtlichen Gestaltung verdeutlicht wenige Unterschiede sowohl die Konzepte vergleichend als auch über die Zeit hinweg. Zum ersten Messzeitpunkt in den fünften Klassen nutzten die Lehrkräfte mit Konzept I signifikant mehr adaptiertes Material als die Lehrkräfte mit Konzept II (Cramers  $V = .318$ ,  $p < .05$ ). Außerdem wurde in Schulen mit Konzept II in mehr Klassen auf Material verzichtet als in Schulen mit Konzept I (Cramers  $V = .363$ ,  $p < .05$ ). Zum zweiten Messzeitpunkt zeigte sich ein signifikanter Unterschied in der Nutzung des konzeptspezifischen Fördermaterials, welches die Lehrkräfte mit Konzept II häufiger nutzten als die Lehrkräfte mit Konzept I (Cramers  $V = .756$ ,  $p < .001$ ). In Schulen mit Konzept I wurde hingegen signifikant häufiger anderes Fördermaterial genutzt (Cramers  $V = .526$ ,  $p < .05$ ) oder noch häufiger gar kein Fördermaterial verwendet (Cramers  $V = .498$ ,  $p < .05$ ). Zudem ist die Vermittlung von kognitiven Lesestrategien nach dem Lesen in Schulen mit Konzept I in signifikant mehr Klassen implizit als in Schulen mit Konzept II, wo signifikant mehr explizite Vermittlungen vorliegen.

Über die Messzeitpunkte hinweg ähnelt sich die unterrichtliche Gestaltung in den Schulen mit Konzept I sehr. Signifikant unterschiedlich ist nur, dass in den sechsten Klassen im Vergleich zu den fünften Klassen verstärkt auf Fördermaterial verzichtet wurde (Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test  $Z = -2.236$ ,  $p < .05$ ). Hingegen unterscheidet sich die Nutzung des Materials und die Vermittlung von Lesestrategien in Schulen mit Konzept II. Dort wird das konzeptspezifische Material in sechsten Klassen verstärkt

eingesetzt (Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test  $Z = -2.828$ ,  $p < .01$ ). Die Strategievermittlung bleibt während des Lesens allerdings in den sechsten Klassen häufiger aus (Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test  $Z = -2.236$ ,  $p < .05$ ) und in weniger Klassen werden explizite Vermittlungen ersichtlich (Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test  $Z = -2.333$ ,  $p < .05$ ). Auch der Leseprozess wird in den sechsten Klassen signifikant seltener geplant (Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test  $Z = -1.890$ ,  $p < .05$ ).

Die Unterrichtsbeobachtungen geben insgesamt Anlass zu der Schlussfolgerung, dass die Implementation hinsichtlich des Materialeinsatzes und der Instruktionsweise hinter den in den Förderkonzepten angelegten vielfältigen Möglichkeiten zurückbleibt. Die Strategievermittlung der Deutschlehrkräfte ist trotz der unterschiedlichen materialbasierten Förderkonzepte und der strukturellen Rahmenbedingungen ähnlich und zudem wenig explizit. Die Unterrichtsbeobachtungen zeigen auf der Detailebene aber auch, dass es durchaus Klassen in der Stichprobe gab, in denen kognitive und metakognitive Lesestrategien explizit vermittelt wurden – und dies unabhängig des Materialeinsatzes. Aufschlussreich ist diesbezüglich eine Post-hoc-Analyse, in der die Strategievermittlung in Abhängigkeit des Einsatzes von Fördermaterial betrachtet wurde. Tabelle 4 schlüsselt die Vermittlungspraxis hinsichtlich des Einsatzes des Fördermaterials sowie der Instruktionsweise (explizit/implizit) auf.

	5. Klassen (MZP 1)		6. Klassen (MZP 2)	
	Konzept I N = 11	Konzept II N = 20	Konzept I N = 8	Konzept II N = 14
<b>Nutzung Fördermaterial</b>	18.2% (2 Kl.)	20.0% (4 Kl.)	0 (0 Kl.)	78.6% (11 Kl.)
Explizit	1 Kl.	3 Kl.	0 Kl.	6 Kl.
Implizit	1 Kl.	1 Kl.	0 Kl.	5 Kl.
<b>Adaption Fördermaterial</b>	27.3% (3 Kl.)	5.0% (1 Kl.)	0 (0 Kl.)	0 (0 Kl.)
Explizit	1 Kl.	1 Kl.	0 Kl.	0 Kl.
Implizit	2 Kl.	0 Kl.	0 Kl.	0 Kl.
<b>Anderes Fördermaterial</b>	54.5% (6 Kl.)	45.0% (9 Kl.)	37.5% (3 Kl.)	0 (0 Kl.)
Explizit	3 Kl.	5 Kl.	0 Kl.	0 Kl.
Implizit	3 Kl.	4 Kl.	3 Kl.	0 Kl.
<b>Kein Fördermaterial</b>	0 (0 Kl.)	30.0% (6 Kl.)	62.5% (5 Kl.)	21.4% (3 Kl.)
Explizit	0 Kl.	5 Kl.	1 Kl.	0 Kl.
Implizit	0 Kl.	1 Kl.	4 Kl.	3 Kl.

Tab. 4: Instruktionsweise in Abhängigkeit des Materialeinsatzes (Häufigkeiten in Prozent, Angaben in Klassen). *Anmerkungen:* Der in dieser Tabelle genutzte Indikator der Instruktionsweise (explizit/implizit) wurde durch die Zusammenfassung der Instruktionsweise der Vermittlung kognitiver Strategien vor, während und nach dem Lesen gebildet.

Insgesamt waren ungeachtet des Einsatzes des konzeptspezifischen Materials, adaptierten Materials, eines anderen Materials oder des Verzichts auf Fördermaterial sowohl explizite als auch implizite Vermittlungen beobachtbar. Ferner scheint die Nutzung des konzeptspezifischen Fördermaterials tendenziell eher mit einer expliziten Vermittlung (insgesamt 10 Klassen zu beiden Messzeitpunkten) einherzugehen als mit einer impliziten Vermittlung (insgesamt 7 Klassen zu beiden Messzeitpunkten), wohingegen die Nutzung anderen Materials und der Verzicht auf Fördermaterial tendenziell eher mit einer impliziten Vermittlung einhergehen. Diese Tendenz ist aber aufgrund des geringen Stichprobenumfangs mit Vorsicht zu interpretieren.

## 6 | Abschluss

### 6.1 | Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Studie verdeutlicht, wie Deutschlehrkräfte mit zwei unterschiedlichen materialbasierten Leseförderkonzepten umgehen, ob sie das darin enthaltene Fördermaterial nutzen und wie explizit oder implizit sie kognitive und metakognitive Lesestrategien vermitteln. Knapp zusammengefasst zeigte sich in den Unterrichtsbeobachtungen hinsichtlich der Nutzung der Förderkonzepte ein Unterschied zwischen Konzept-I-Schulen und Konzept-II-Schulen: Das materialintensive Förderkonzept I wurde in geringerem Maße genutzt als das

einfachere Konzept II. In den Projektschulen, die mit dem von den Deutschlehrkräften selbst entwickelten Konzept II arbeiteten, umfasste das Fördermaterial ausschließlich den Lesefächer und ein Reflexionsblatt. Diese Schulen entwickelten im Projektverlauf sogar ein auf dem Lesefächer basierendes Lernplakat mit dem Inventar kognitiver und metakognitiver Lesestrategien, das in den Unterrichtsräumen aufgehängt wurde und damit für Schüler/-innen und Lehrpersonen gleichermaßen präsent war.

Die Materialien aus Konzept I wurden trotz der Nutzungshinweise im Projektmanagementordner selten genutzt. Vor dem Hintergrund des Projektdesigns, der in den Schulen vorliegenden Förderkonzepte und der damit einhergehenden Rahmenbedingungen für die Implementation, lassen sich die vorgefundenen Unterschiede in der konzeptspezifischen Materialnutzung jedoch nicht auf einen zentralen Faktor zurückführen. Die unterschiedlich intensive Materialnutzung könnte einerseits mit der unterschiedlichen Komplexität und der damit verbundenen unterrichtlichen Praktikabilität der Materialien erklärt werden (Aufwand, geeignetes Material auszusuchen). Solche Faktoren können Einfluss nehmen auf die Akzeptanz der Lehrkräfte und schließlich auf die Durchführungsqualität von Fördermaßnahmen (Souvignier/Philipp 2016). Andererseits könnte die Einbindung der Lehrkräfte bei der Materialentwicklung (bottom-up) die Implementation in Schulen mit Konzept II begünstigt und zu einer verstärkten Identifikation mit dem Material geführt haben. Da in der vorliegenden Studie zentrale Aspekte der Förderkonzepte, wie der unterschiedlichen Materialkomplexität und der verschiedenen Implementationsstrategie, konfundiert sind (was in zukünftigen Studien kontrolliert werden sollte) und die jeweiligen Einflüsse auf die Materialnutzung somit nicht isoliert voneinander betrachtet werden können, kann auch die Ursache für die Materialnutzung nicht abschließend geklärt werden.

Insgesamt zeigt sich, dass trotz der unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen für die Implementation die Umsetzung der Strategieinstruktion bei beiden Ansätzen vergleichbar ausfiel: Insgesamt überwog eine implizite Instruktion kognitiver und metakognitiver Strategien, was vor dem Hintergrund von Befunden zur Wirksamkeit expliziter Strategieinstruktion (Dignath/Veenman 2021) kritisch betrachtet werden muss. Ein implizites Vorgehen ist insbesondere zu Beginn der Sekundarstufe I kritisch zu sehen, da Lernende in diesem Stadium des Kompetenzerwerbs ihr Strategierepertoire bewusst ausbauen und verschiedene Strategiearten einüben sollten (Dignath/Büttner 2018). Dass in den Schulen mit Konzept II in den sechsten Klassen eine geringere explizite Vermittlungspraxis zu beobachten war, könnte damit zusammenhängen, dass den Schüler/-innen die Lesestrategien zuvor bereits vermittelt wurden, so dass eine implizite Instruktion mit Blick auf einzelne Lernende aufgrund bereits vorhandenen Wissens über Zweck und Anwendungsweise einzelner Lesestrategien sogar zweckmäßig wäre (sparsam und unter Verzicht auf unnötige Wiederholungen). Der Einbezug der Kompetenzstände der Lernenden könnte an dieser Stelle Aufschluss darüber geben, ob eine explizite

Strategieinstruktion auch in der 6. Klasse noch notwendig erscheint. Analysen im Projektkontext zur Entwicklung der lesebezogenen Kompetenzen der Schüler/-innen<sup>31</sup> verdeutlichen deskriptiv betrachtet jedoch sogar einen Rückgang des Lesestrategiewissens zwischen dem Beginn der 5. Klasse und dem Beginn der 6. Klasse (Souvignier et al. 2021). Dies könnte zum einen ein Argument für die Notwendigkeit weiterer expliziter Strategieinstruktion sein. Da sich die Werte zum Ende der Klasse 6 jedoch wieder leicht erhöhen, wenngleich sie vor allem in Konzept II nur knapp über dem Ausgangswert zu Beginn der Klasse 5 liegen (Souvignier et al. 2021), könnte es zum anderen auch als Anzeichen für kognitive Konflikte zwischen bestehenden Vorgehensweisen der Textbearbeitung und neu erlernten strategischen Vorgehensweisen gedeutet werden. Wodurch sich der Rückgang des Lesestrategiewissens jedoch genau erklären lässt und inwieweit die Kompetenzstände der Schüler/-innen der einzelnen beobachteten Klassen eine explizite Strategieinstruktion erfordern, kann mit der vorhandenen Datenlage nicht abschließend geklärt werden. Mit Blick auf die Lehrkraft könnte eine weitere Erklärung für den Verzicht einer expliziten Instruktionsweise sein, dass sie durch die intensivere Nutzung des konzeptspezifischen Fördermaterials und der darin aufgeführten Leseschritte und dargestellten kognitiven und metakognitiven Lesestrategiearten bewusst Abstand von zusätzlichen Explizierungen nahmen oder dass sie sich unsicher waren, bei welchen Lesestrategien sie eine explizite Vermittlung nutzen sollten.

Auch persönliche Merkmale auf der Lehrkräfteebene, wie u. a. positive Überzeugungen und Einstellungen (Clarke/Hollingsworth 2002) zur strategieorientierten Leseförderung, könnten eine weitere Erklärung für das unterrichtliche Handeln liefern. Souvignier et al. (2021) weisen mit einer Befragung von Lehrkräften in den beteiligten Schulen zwar nach, dass die Nutzung der Fördermaterialien mit persönlichen Lehrkraftmerkmalen wie Akzeptanz, Motivation und Einstellungen zusammenhängt, jedoch liegen uns zu den beobachteten Lehrkräften dazu keine isolierten Daten vor.

Abschließend soll an diesem Punkt noch eine Beobachtung Erwähnung finden, die während der intensiven Begleitung der Schulen auffiel. Jene Lehrkräfte, die in den Schulen mit Konzept I als Multiplikator/-innen fungierten sowie Lehrkräfte, die in Schulen mit Konzept II eine Koordinationsaufgabe im Kollegium übernahmen, vermittelten Lesestrategien eher explizit. Ein Beispiel ist eine Multiplikatorin in einer Förderkonzept I-Schule: Sie verwendete in der fünften Klasse zwar ein anderes als das BiSS-Fördermaterial und setzte in der sechsten Klasse gar kein Fördermaterial ein, instruierte die Lesestrategien aber zu beiden Messzeitpunkten explizit und leitete unterschiedliche kognitive sowie metakognitive Lesestrategien zur Bearbeitung des jeweiligen Sachtextes an. Ein vergleichbares Beispiel ist eine Koordinatorin in einer Förderkonzept-II-Schule. Diese Lehrkraft instruierte zu beiden

---

<sup>31</sup> Die Analysen beziehen sich auf die Gesamtstichprobe des Projekts. Eine Vergleichbarkeit zur vorliegenden Stichprobe dieses Beitrags ist daher nicht gegeben, da nicht alle Klassen an den Unterrichtsbeobachtungen teilnahmen.

Messzeitpunkten Lesestrategien explizit, verzichtete in der fünften Klasse aber gänzlich auf Fördermaterial und setzte das Fördermaterial erst in der sechsten Klasse ein, um kognitive und metakognitive Strategien in Kombination zu vermitteln. Wenngleich hierzu systematische Untersuchungen notwendig wären, deutet sich hier an, dass die intensivere Auseinandersetzung mit den Förderkonzepten bei den Multiplikator/-innen dazu führte, dass das Prinzip einer expliziten Strategievermittlung ins Unterrichtshandeln überging und auch über vorliegende Materialien hinaus umgesetzt wurde.

## **6.2 | Limitationen**

Die Beobachtungsstudie vermittelt ein realistisches Bild unterrichtlicher Lesestrategieförderung unter der Rahmenbedingung, dass den beteiligten Lehrkräften die beschriebenen Förderkonzepte zur Verfügung standen und dass in der Beobachtungsstunde ein Sachtext erarbeitet werden sollte. Dementsprechend sind in der Studie weitaus mehr Rahmenbedingungen bekannt als es üblicherweise in Beobachtungsstudien der Fall ist (u. a. Anmarkrud/Bråten 2012; Kleinbub, 2010; Magnusson et al. 2018). Mit dem Vorgehen sind jedoch auch Limitationen verbunden. Die Ergebnisse basieren auf punktuellen Einblicken ausgewählter (durch Vorgaben vorstrukturierter) Deutschstunden einer positiv selektierten Stichprobe (BiSS-Verbundschulen). Somit waren Lehrkräfte involviert, die sich für die Teilnahme an der Studie bereit erklärten. Es ist denkbar, dass die Präsenz der Beobachter/-innen das Unterrichtsverhalten beeinflusste (was vermutlich aber mit einem noch geringen Maß an Strategieinstruktion verbunden gewesen wäre) und dass der Auftrag, in der Beobachtungsstunde einen für die Lernenden noch unbekanntem Sachtext ihrer Wahl strategieorientiert zu erarbeiten, ein stärker strategieorientiertes Vorgehen evozierte, als es ansonsten der Fall wäre. Unbekannt ist zudem, wie die Lehrkräfte ihre Instruktion nach den Beobachtungszeitpunkten fortsetzten, und ob sie ihre Instruktionen im Verlauf einer Unterrichtsreihe variierten. Darüber hinaus wurden mit dem Beobachtungsbogen nur Lesestrategievermittlungen am Beispiel von (teils vorgegebenen) Sachtexten in Form von auftretenden Phänomenen gezählt (Schmitz et al. 2020). Wie qualitativ hochwertig die beobachteten Lehrkräfte kognitive und metakognitive Lesestrategien sprachlich vermitteln und ob sie in Abhängigkeit von schüler/-innenseitigen Lernvoraussetzungen und zu lesenden Texten adaptiv vorgehen, könnte nur durch längerfristige Beobachtungen und unter Einbezug der Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen beantwortet werden.

## **6.3 | Folgerungen für die Gestaltung von Leseförderkonzepten und Implementationsprozessen**

Trotz der aufgezeigten Limitationen sollen Implikationen für die Gestaltung von (ähnlichen) Lesefördermaßnahmen und dazugehöriger struktureller Rahmenbedingungen abgeleitet werden. Damit Lehrkräfte theoretische Prinzipien wie die explizite Vermittlung kognitiver und metakognitiver Lesestrategien erfolgreich in die Unterrichtspraxis überführen können, sollten die Materialien

fachdidaktisch aufbereitet werden. Die Beschreibung der Vermittlungsprinzipien mit Bezug zum konkreten Lesefördermaterial stellt in beiden Konzepten eine Leerstelle dar. Etwaige Unsicherheiten, die Lehrkräfte bei der Vermittlung von Lesestrategien aufweisen (Souvignier/Behrmann 2016; van Keer/Verhaeghe 2005), konnten nicht aufgefangen werden. Für die Konzeption von Leseförderkonzepten wäre es wünschenswert, dass strategiebasierte Lesefördermaßnahmen im Unterricht in ihrer Anwendungs- und Funktionsweise expliziert und die Anwendung von Lesestrategien auf exemplarische Texte modelliert würden. Denkbar wäre es, Lehrkräften Skripte und/oder Beispielvideos an die Hand zu geben, um auch prozedurales Handlungswissen zur Strategieinstruktion zu vermitteln (Duke/Pearson 2002). Dies könnte zu einer Sicherung der Umsetzungsqualität von Instruktionsprinzipien beitragen, die sich in wissenschaftlichen Studien als hoch relevant für das Gelingen bzw. die Wirksamkeit von Leseförderkonzepten gezeigt haben. Studien weisen darüber hinaus darauf hin, dass das Bereitstellen von Manualen und Handreichungen mit konkreten Umsetzungsvorgaben förderlich wirkt – dies aber insbesondere in Kombination mit wiederholten Fortbildungsangeboten (Lipowsky 2019; Souvignier/Behrmann 2016). Wünschenswert wäre es, Lehrkräften dabei aktive Lerngelegenheiten für die Umsetzung entsprechender Konzepte zu offerieren, indem etwa Möglichkeiten für Hospitationen und Feedback anderer Lehrpersonen und/oder Personen aus der Wissenschaft geschaffen werden (Ehlert/Souvignier 2023). Wesentlich ist zudem, dass Lehrkräfte durch den Austausch von Erfahrungen zur Reflexion über das eigene Handeln, mögliche Handlungsalternativen sowie etwaige bestehende Fehlkonzepte angeregt werden (Rautenberg 2020). Als Vorteil würde sich diesbezüglich erweisen, wenn – nicht zuletzt vor dem Hintergrund des stetigen Wechsels von Lehrpersonen – mehrere Lehrkräfte einer Schule gleichzeitig an der Umsetzung von Förderkonzepten beteiligt wären, um ergänzende bilaterale Austausch- und Reflexionsmöglichkeiten zu schaffen und das Commitment innerhalb der Schule zu stärken (Ehlert/Souvignier 2023). Zudem lassen die Befunde die Folgerung zu, dass ein entsprechendes Commitment auch bildungspolitisch gestützt werden sollte. Am Beispiel der Konzept-I-Schulen zeigt sich etwa, dass auch Leseförderkonzepte, die zu Beginn mit viel Energie und Ressourcen initiiert wurden, das Risiko bergen, ins Leere zu laufen, wenn eine langfristige Unterstützung durch die Bildungspolitik ausbleibt. Wünschenswert wäre es, hier eine stärkere Verzahnung zwischen landespolitischer Bildungsarbeit und wissenschaftlicher Begleitung anzustreben, um auch die Relevanz der Implementation strategischer Leseförderkonzepte zu stärken.

Insgesamt sind die über die Verbünde hinweg ähnlich gelagerten Ergebnisse zur Implementation der beiden Leseförderansätze und zu den unterrichtlichen Vermittlungspraktiken nicht wirklich überraschend, denn auch bisherige Studien weisen aus, dass die Übernahme evidenzbasierter Lesefördermaßnahmen in die unterrichtliche Praxis eher zögerlich erfolgt (Kline et al. 1992; Lipowsky 2019; Peters et al. 2021; Souvignier/Philipp 2016; van Keer/Verhaeghe 2005). Im Kontext einer

wissenschaftlich begleiteten Implementation und Evaluation von Leseförderkonzepten in Schule und Unterricht müsste die Anwendung der vorgesehenen Materialien mit einer hohen Verbindlichkeit erfolgen und es müsste klare Verantwortlichkeiten für die Implementation geben. Bedeutsam wäre es zudem, dass solche schulischen Innovationen gemeinsam zwischen Schulen und wissenschaftlichen Forschungsteams sowie unter Einbezug von Landesinstituten umgesetzt werden. So könnten den Lehrkräften nicht nur die bereits erwähnten ergänzenden Hinweise zu den Leseförderkonzepten an die Hand gegeben, sondern auch Kontaktpersonen bestimmt werden, die bei Umsetzungsproblemen und inhaltlichen Fragen ansprechbar sind. Die Ebene der Landesinstitute könnte dabei eine koordinative Instanz darstellen und zu einer Verstetigung der Förderbemühungen beitragen. Auf diese Weise könnten schulische Entwicklungsmaßnahmen nicht nur effektiv unterstützt werden, sondern die Befunde von Ehlert und Souvignier (2023) einbeziehend auch den Wünschen von Lehrkräften entgegengekommen werden. Zudem sollten Lehrkräften kontinuierliche Angebote gemacht werden, Implementationsprozesse aus der Perspektive der schulischen und unterrichtlichen Praxis zu begleiten und ihre Implementationsbemühungen durch Fortbildungen zu reflektieren. Auf Grundlage der Projektbefunde scheint somit eine Kombination aus der Bereitstellung praktikabler Fördermaterialien, Hinweisen zu deren Nutzung sowie einem Angebot an langfristig angelegten Unterstützungsmöglichkeiten notwendig zu sein, um Ansätze wie strategiebasierte Leseförderung nachhaltig mit einer hohen Wiedergabetreue im Unterricht zu implementieren. Dies wäre vor allem vor dem Hintergrund aktuell stattfindender Bemühungen zu berücksichtigen, Leseförderkonzepte flächenweit an Schulen zu implementieren, wie dies etwa im Projekt BiSS-Transfer verfolgt oder von einzelnen Bundesländern fokussiert wird.

## Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert/Wiesinger, Sophie (2005): Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: *Zeitschrift für Schulentwicklung*. H. 9(4). S. 28–36.
- Anmarkrud, Øistein/Bråten, Ivar (2012): Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th-grade language arts classroom. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*. H. 56(6). 591–623.
- Bachinger, Antonia/Österbauer, Veronika/Paasch, Daniel/Kloibhofer, Martina/Illetschko, Marcel (2019): Lesebezogene Unterrichtsaktivitäten und Lesekompetenzen im Zeitverlauf. In: Wallner-Paschon, Christina/Itzlinger-Bruneforth, Ursula (Hg.): *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend – Vertiefende Analysen zu PIRLS*. Graz: Leikam. S. 199–220.
- Bremerich-Vos, Albert/Stahns, Ruven/Hußmann, Anke/Schurig, Michael (2017): Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverstehen im Leseunterricht. In: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hg.): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, New York, Waxmann. S. 279–296.
- Clarke, David/Hollingsworth, Hilary (2002): Elaborating a model of teacher professional growth. In: *Teaching and Teacher Education*. H. 18(8). S. 947–967.
- Dignath, Charlotte/Büttner, Gerhard (2018): Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes – insights from video-based classroom observations and teacher interviews. In: *Metacognition and Learning*. H. 13. S. 127–157.
- Dignath, Charlotte/Veenman, Marcel V. J. (2021): The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning – evidence from classroom observation studies. In: *Educational Psychology Review*. H. 33. S. 489-533.
- Duke, Neil K./Pearson, David P. (2002): Effective practices for developing reading comprehension. In: Farstrup, Allan E./Samuels, S. Jay (Hg.). *What research has to say about reading instruction*. Newark, NJ: International Reading Association. S. 205–242.
- Ehlert, Mareike/Souvignier, Elmar (2023): Effective professional development in implementation processes – the teachers' view. In: *Teachings and Teacher Education*., H. 134, 104329.
- Ehlert, Mareike/Hebbecker, Karin/Souvignier, Elmar (2022): Implementing evidence-based practices in reading classrooms – longitudinal interrelations between teaching-related attitudes, innovation-specific perceptions, and perceived implementation success. In: *Studies in Educational Evaluation*. H. 75, 101203.
- Fullan, Michael (1994): Implementation of Innovations. In: Husen, Torsten/Postlethwaite, Thomas (Hg.): *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon. S. 2839–2847.
- Gold, Andreas (2018): *Lesen kann man lernen. Wie man Lesekompetenz fördern kann*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gräsel, Cornelia (2019): Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In: Christian, Donie et al. (Hg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 2–11.
- Gräsel, Cornelia/Parchmann, Ilka (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: *Unterrichtswissenschaft*. H. 32(3). S. 196–214.

- Hasselhorn, Marcus/Köller, Olaf/Maaz, Kai/Zimmer, Karin (2014): Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. In: *Psychologische Rundschau*. H. 65(3). S. 140–149.
- Henschel, Sofie/Gentrup, Sarah/Beck, Luna/Stanat, Petra (Hg.) (2018): *Projektatlas Evaluation: Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten*. Berlin: BiSS-Trägerkonsortium.
- Karstens, Fabiana (2021): *Leseförderung aus Schülersicht. Eine empirische Studie zur Einschätzung des selbstregulierten Lesens im Deutschunterricht*. Münster: Waxmann.
- Karstens, Fabiana/Schmitz, Anke/Jost, Jörg (2019): Was kennzeichnet gutes Material zur Förderung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht? Analyse exemplarischen Fördermaterials für die Sekundarstufe I unter Einbezug pädagogisch-psychologischer und deutschdidaktischer Perspektiven. In: *Leseforum*, 1. S. 1-13.
- Kleinbub, Iris (2010): *Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Kline, Frank M./Deshler, Donald D./Schumaker, Jean B. (1992): Implementing learning strategy instruction in class settings: a research perspective. In: Pressley, Michael/Harris, Karen R./Guthrie, John T. (Hg.): *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press. S. 361–406.
- Lankes, Eva-Maria/Carstensen, Claus H. (2007): Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In: Wilfried Bos et al. (Hg.): *IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. S. 161–193.
- Lewalter, Doris/ Diedrich, Jennifer/ Goldhammer, Frank/ Köller, Olaf/ Reiss, Kristina (2023): *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster, New York: Waxmann.
- Lipowsky, Frank (2019): Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung. In: Donie, Christian et al. (Hg.). *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung*. Springer: VS Verlag. S. 144-161.
- Lotz, Miriam (2016): *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Springer: VS Verlag.
- Magnusson, Camilla G./Roe, Astrid/ Blikstad-Balas, Marte (2019): To what extent and how are reading comprehension strategies part of language arts instruction? A study of lower secondary classrooms. In: *Reading Research Quarterly*. H. 54(2). S. 187-212.
- Mentel, Henrike/Aust, Larissa/Ehlert, Mareike/Thomas, Laura/Souvignier, Elmar (2022). Führt Lesefreude zu Lesekompetenz? Empirische Befunde zu unterschiedlichen Ansätzen der Leseförderung. In: Steins, Gisela/Spinath, Birgit/Dutke, Stephan/Roth, Marcus/Limbourg, Maria (Hg.): *Mythen, Bugs, Fehlvorstellungen, Fehlkonzepte und Irrtümer rund um den Lehrberuf*. Berlin: Springer. S. 135-155.
- Ness, Molly (2008): Supporting secondary readers: When teachers provide the “what” and not the “how”. In: *American Secondary Education*. H. 37(1). S. 80–95.
- Österbauer, Veronika/Bachinger, Antonia/Winter, Benedict O. J./Paasch, Daniel/Illetschko, Marcel (2020): Leseförderung revisited – Sind die verschiedenen Verfahren zur Leseförderung im österreichischen Deutschunterricht der 4. Schulstufe angekommen? In: *Leseforum*. H. 1. S. 1-26.

- Peters, Martin T./Förster, Natalie/Forthmann, Boris/Souvignier, Elmar (2022). Business-as-usual reading instruction in 2nd grade: Teacher centered and rarely evidence based. In: *Reading & Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10252-4>
- Philipp, Maik (2014): Leseunterricht in der Grundschule - vom Ist-Zustand und vom Soll-Zustand. Was Beobachtungsstudien lehren. In: Valtin, Renate/Tarelli, Irmela (Hg.): *Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. S. 122–165.
- Philipp, Maik (2015): *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim: Beltz.
- Philipp, Maik/Schilcher, Anita (2012) (Hg.): *Selbstreguliertes Lesen: Ein Überblick über wirk-same Leseförderansätze*. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Prenzel, Manfred (2010): Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nüt-zen kann. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. H. 13(1). S. 21–37.
- Rautenberg, Iris (2020): Reflexion statt Rezepte. *Didaktik Deutsch*. H. 48. S. 30–35.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 9. akt. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Scherf, Daniel (2013): *Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersu-chung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Schilcher, Anita (2019): Acht Mythen der Leseförderung. Leseförderung zwischen Wissen-schaft und Praxis. In: *Deutsch 5-10*. H. 61. S. 28–31.
- Schilcher, Anita/Wild, Johannes (2018): Lesen. Eine Schlüsselkompetenz im interdisziplinären Forschungsdiskurs. In: Boelmann, Jan (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Band 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider. S. 163–184.
- Schmellentin, Claudia (2023): Teilhabe braucht Bildung, Bildung braucht Sprache – Bildungs-politische Herausforderungen für Schule und Hochschule. In: *Didaktik Deutsch*. H. 54. S. 17-34. DOI: 10.21248/dideu.667.
- Schmitz, Anke/Karstens, Fabiana/Jost, Jörg (2020): Der Beobachtungsbogen Lestra-BD für die Analyse der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht. In: Mackowiak, Katja/Beckerle, Christine/Titz, Cora/Gentrup, Sarah (Hg.): *Forschungsinstrumente im Kontext (schrift-) sprachlicher Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 103–119.
- Schmitz, Anke/Zeuch, Nina/Karstens, Fabiana/Meudt, Sarah-Ines/Souvignier, Elmar/Jost, Jörg (2021): Leseförderung im Schul- und Unterrichtsalltag implementieren. Erste Erkenntnisse des Evaluationsprojektes BiSS-EiLe. In: Gentrup, Sarah/Henschel, Sofie/Schotte, Kristin/Beck, Luna/Stanat, Petra (Hg.): *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 201-220.
- Schünemann, Nina/Spörer, Nadine/Brunstein, Joachim C. (2013): Integrating self-regulation in whole-class reciprocal teaching. A moderator-mediator analysis of incremental effects on fifth graders' reading comprehension. In: *Contemporary Educational Psychology*. H. 38. S. 289–305.
- Souvignier, Elmar/Behrmann, Lars (2016): Wie viel Lehrerfortbildung ist für eine nachhaltige Implementation strategieorientierten Leseunterrichts nötig? Vergleich dreier unterschiedlich komplexer Fortbildungskonzepte. In: *Unterrichtswissenschaft*. H. 44(4). S. 391–407.

- Souvignier, Elmar/Mokhlesgerami, Judith (2006): Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. In: *Learning and Instruction*. H. 16. S. 57–71.
- Souvignier, Elmar/Philipp, Maik (2016): Implementation – Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen. In: Philipp, Maik/Souvignier, Elmar (Hg.): *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. Münster: Waxmann. S. 9–22.
- 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*. H. 24. S. 883-908.
- Van Keer, Hilde/Verhaeghe, Jean Pierre (2005): Comparing two teacher development programs for innovating reading comprehension instruction with regard to teachers' experiences and student outcomes. In: *Teaching and Teacher Education*. H. 21. S. 543–562.
- Zeuch, Nina/Schmitz, Anke/Karstens, Fabiana/Meudt, Sarah-Ines/Souvignier, Elmar/Jost, Jörg (2018): Evaluation der Implementation von Konzepten zur Leseförderung in der Sekundarstufe I. In: Henschel, Sofie/Gentrup, Sarah/Beck, Luna/Stanat, Petra (Hg.): *Projektatlas Evaluation: Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten*. Berlin: BiSS-Trägerkonsortium. S. 54-57.