

Meudt, Sarah-Ines; Zeuch, Nina; Neuber, Lina; Souvignier, Elmar Kurzskaleten zur Erfassung des Transfererfolgs von Leseförderkonzepten in der Schulpraxis

Mackowiak, Katja [Hrsg.]; Beckerle, Christine [Hrsg.]; Gentrup, Sarah [Hrsg.]; Titz, Cora [Hrsg.]:
Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag
Julius Klinkhardt 2020, S. 141-157



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Meudt, Sarah-Ines; Zeuch, Nina; Neuber, Lina; Souvignier, Elmar: Kurzskaleten zur Erfassung des
Transfererfolgs von Leseförderkonzepten in der Schulpraxis - In: Mackowiak, Katja [Hrsg.]; Beckerle,
Christine [Hrsg.]; Gentrup, Sarah [Hrsg.]; Titz, Cora [Hrsg.]: Forschungsinstrumente im Kontext
institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 141-157 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-201480 - DOI: 10.35468/5801_08

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201480>

http://dx.doi.org/10.35468/5801_08

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen
des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von
Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses
Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter,
transform or change this work as long as you attribute the work in the manner
specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial
use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you
may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

*Sarah-Ines Meudt, Nina Zeuch, Lina Neuber und
Elmar Souvignier*

Kurzskalen zur Erfassung des Transfererfolgs von Leseförderkonzepten in der Schulpraxis

Info-Kasten zum Instrument

Name	Kurzskalen zur Erfassung des Transfererfolgs von Leseförderkonzepten in der Schulpraxis
Autor*innen	Sarah-Ines Meudt, Nina Zeuch, Lina Neuber & Elmar Souvignier
Ziel	Erfassung von Erfolgskriterien für den Transfer von Leseförderkonzepten (Akzeptanz, Machbarkeit, Wiedergabetreue, Kooperation, Lernerfolg)
Einsatzbereich	Transferprojekte zur Leseförderung im Schulbereich
Erhebung	Kurzskalen im 7-stufigen Likert-Antwortformat
Auswertung	Quantitative Auswertung; fünf Skalen

Vorliegende Forschungsbefunde belegen, dass der strategieorientierte Lesunterricht eine wirksame Methode zur Förderung des Leseverständnisses darstellt (Cromley & Azevedo, 2007; Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davis, 2009). Doch der Transfer von evidenzbasierten Leseförderkonzepten in die schulische Praxis gestaltet sich herausfordernd (Kretlow & Helf, 2013; Ness, 2008; Souvignier & Behrmann, 2016). Das betrifft auch die grundlegenden Prinzipien des selbstregulierten Lesens, für die nur ein Bruchteil der regulären Unterrichtszeit aufgewendet wird, wie Unterrichtsbeobachtungen zeigen (z.B. Jost et al., 2018). Auch allgemein stoßen Reformbestrebungen zur Verbesserung des Bildungssystems durch die Verbreitung von innovativen Lehr-Lernansätzen oftmals an Grenzen (*'Theorie-Praxis-Problem'*, siehe Stark, 2004). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen Lehrkräfte auf wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zur Strategievermittlung zurückgreifen. Damit Maßnahmen zur Leseförderung Eingang in das professionelle Handlungsrepertoire der Lehrkräfte finden, bedarf es entsprechender Unterstützungsangebote (Nickolaus & Gräsel, 2006). Die Weiterentwicklung von Lehrendenkompetenzen betrifft jedoch nicht nur die Verhaltens-, sondern auch die Einstellungsebene. Erst, wenn Verhalten und Einstellungen miteinander im Einklang stehen, können Innovationen ihr volles Wirkpotential im Unterricht entfalten. Aufgabe der Transfer-

forschung ist es, Zielkriterien für die Verstetigung von Innovationen festzulegen, um diese dann mithilfe von geeigneten Instrumenten zu erfassen. Dazu zählen die *Akzeptanz*, *Machbarkeit* und *Wiedergabetreue* der Innovation ebenso wie die *Kooperation* im Kollegium und der *Lernerfolg der Schüler*innen* (Proctor et al., 2011). Aktuell liegen kaum geeignete standardisierte Fragebögen zu diesen Konstrukten vor. Vor diesem Hintergrund wurden in dem BiSS-Evaluationsprojekt EILe (*Evaluation der Implementation von Konzepten zur Leseförderung in der Sekundarstufe I*) fünf Kurzskalen entwickelt, die darauf abzielen, den Transfererfolg von Leseförderkonzepten anhand der oben genannten Kriterien im Schulalltag zu beurteilen. Damit ist es in Feldstudien möglich, neben Fragen rund um die Wirksamkeit der Innovation auch deren Umsetzungsgüte zu berücksichtigen. Coburn (2003) spricht in diesem Zusammenhang auch von Verbreitung, Tiefe und Nachhaltigkeit der Veränderung (Kriterien, die auch bei Hasselhorn, Köller, Maaz und Zimmer (2014) benannt wurden) sowie Identifikation mit neuen Konzepten, die Transfererfolg kennzeichnen.

1 Theoretischer Hintergrund der Kurzskalen

Die Lehrkraft steht im Zentrum von schulischen Veränderungsprozessen. Clarke und Hollingsworth (2002) gehen in ihrem Modell zur Professionsentwicklung (siehe Abbildung 1) davon aus, dass mit der Einführung von Innovationen (externe Domäne) auf der Lehrendenebene sowohl Einstellungs- (persönliche Domäne) als auch Verhaltensänderungen (Domäne der Praxis) verbunden sind, die ihrerseits eine Voraussetzung für den Lernerfolg der Schüler*innen (Domäne der Konsequenzen) darstellen. Den Ausgangspunkt bildet die externe Domäne (Ressourcen wie ausgearbeitete Materialien oder begleitende Fortbildungen), die durch die vermittelnden Prozesse der Reflexion und des Umsetzens transferförderliche Vorgänge anstoßen kann. So sollte die Lehrkraft nicht nur von den Vorteilen der Innovation überzeugt sein und das Aufwand-Nutzen-Verhältnis positiv beurteilen (Akzeptanz), sondern auch den Einsatz im Schulsetting unter den gegebenen Rahmenbedingungen als realistisch erachten (Machbarkeit). Darüber hinaus bedarf es einer Anpassung des Lehrendenhandelns, damit Innovationen wie geplant im schulischen Alltag genutzt werden (Wiedergabetreue). Außerhalb des Klassenzimmers schließt die Domäne der Praxis auch die Gestaltung der Zusammenarbeit im Kollegium ein. Die einzelnen Domänen bedingen sich wechselseitig, wobei ein idealtypischer Lernprozess alle Pfade umfasst (Clarke & Hollingsworth, 2002). Ein so gestalteter Transfer sollte auch eine gute Voraussetzung sein, die Erfolgskriterien nach Coburn (2003) bzw. Hasselhorn et al. (2014) zu erfüllen.

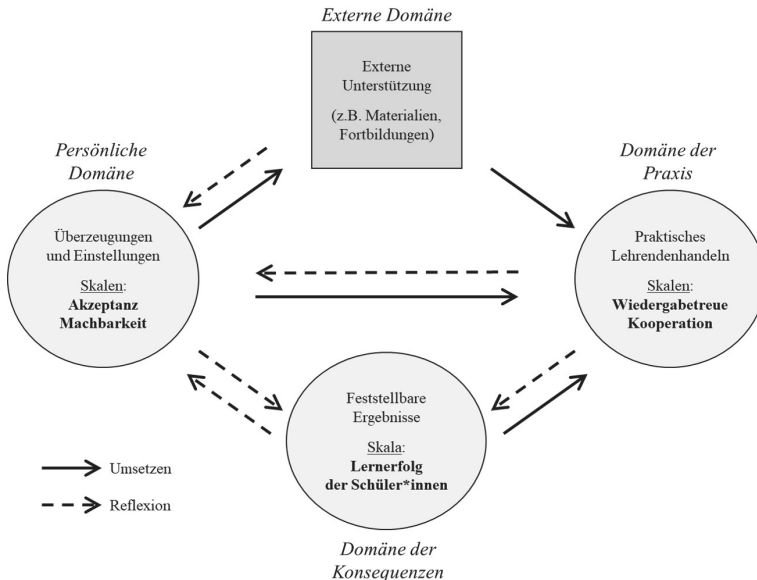


Abb. 1: Modell zur Professionsentwicklung von Lehrkräften (nach Clarke & Hollingsworth, 2002)

Im Folgenden werden die den Domänen zugeordneten Konstrukte (siehe Abbildung 1) näher beleuchtet, die Gegenstand der Kurzskalen sind.

Die Reaktion auf eine Innovation hängt von den subjektiven Wahrnehmungen und handlungsleitenden Motiven der Beteiligten ab, die sehr unterschiedlich ausfallen können (Petermann, 2014). Zwei Kriterien der persönlichen Domäne, die oft herangezogen werden, um den Erfolg von Transferprozessen zu bestimmen, sind die Akzeptanz und die Machbarkeit (Proctor et al., 2011).

Die *Akzeptanz* zeigt an, wie zufriedenstellend eine Innovation bewertet wird (Kazdin, 1980). Dabei spielen verschiedene Aspekte (z.B. Inhalt, Durchführung, Materialien) eine Rolle. Dieses bejahende Globalurteil stützt sich sowohl auf theoretische Hintergrundinformationen als auch auf praktische Unterrichtserfahrungen (Petermann, 2014). Darüber hinaus sind nach der Diffusionstheorie von Rogers (1995) auch Personeneigenschaften wie die Innovationsfähigkeit ausschlaggebend dafür, ob sich Lehrkräfte für oder gegen eine Innovation entscheiden. Bei der Vorstellung einer Innovation ist darauf zu achten, die Vorteile herauszustellen, um hohe Zustimmungswerte sicherzustellen. Wenig Mitspracherecht, geringe Gestaltungsspielräume und schlechte Rahmenbedingungen wirken sich hingegen negativ aus (Söll, 2002). Zweifelsohne muss ein Mindestmaß an Akzeptanz gegeben sein, damit Lehrkräfte Gebrauch von einer Innovation im Unterricht machen (Pant, Vock, Pöhlmann & Köller, 2008). Modelle der Transferforschung postu-

lieren, dass eine positive Einstellung gegenüber der Innovation eine Gelingensbedingung für die Umstellung des Lehrendenhandelns darstellt, was in empirischen Studien bestätigt werden konnte (z.B. Odom, McConnell & Chandler, 1993). Neben der Akzeptanz wird auch die *Machbarkeit* als Indikator für die Vorhersage der Nutzungswahrscheinlichkeit herangezogen. Darunter ist das Ausmaß zu verstehen, in dem eine Innovation unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen im Schulkontext eingesetzt werden kann (Karsh, 2004). Damit Lehrkräfte Innovationen als umsetzbar einstufen, bedarf es der Bereitstellung entsprechender Ressourcen auf der politisch-administrativen Ebene. Beispiele sind die Vergabe von Entlastungsstunden zum Ausgleich für die Übernahme besonderer Aufgaben oder die technische Ausstattung von Schulen, wenn es um das Lernen mit digitalen Medien geht. Fällt die wahrgenommene Realisierbarkeit gering aus, so reduzieren sich dadurch die Erfolgsaussichten von Reformbestrebungen (Proctor et al., 2011). Zudem gibt es vereinzelte Hinweise darauf, dass die Machbarkeit möglicherweise ein besserer Prädiktor für die Transferrate von Innovationen ist als die Akzeptanz (Odom et al., 1993). Trotzdem ist die Anzahl an verfügbaren Studien, die sich mit dem relativen Einfluss der Konstrukte befassen, begrenzt. Professionalisierungsmaßnahmen können einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass sich transferrelevante Einstellungen (z.B. Akzeptanz, Machbarkeit) herausbilden und diese dann in das Lehrendenhandeln überführt werden. Derartige Veränderungen auf der Verhaltensebene von Lehrkräften betreffen z.B. die Wiedergabetreue im Unterricht und die Kooperation im Kollegium. Als ein Indiz für die Umsetzungsqualität bezeichnet die *Wiedergabetreue* das Maß, in dem eine Innovation entsprechend ihrer Konzeption in der Schulpraxis tatsächlich realisiert wird (Mihalic, 2004). Der Transferprozess gilt als gelungen, wenn der Einsatz der Innovation gemäß den entsprechenden Vorgaben aus Handbüchern (oder ähnlichen Instruktionen) erfolgt (Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992). Forschungsbefunde zeigen, dass der Wiedergabetreue eine entscheidende Bedeutung für die Wirksamkeit zukommt: Unterschiede in der Genauigkeit der Durchführung erklären einen erheblichen Anteil der Varianz bei Effekten (Kuhn, 2018). Übernehmen Lehrkräfte wirksame Innovationen weitgehend konzepttreu in den Unterricht, dann ist mit höheren Lernzuwächsen auf Seite der Schüler*innen zu rechnen (Dane & Schneider, 1998). In Abhängigkeit von der kontextuellen Passung der Innovation können jedoch geringfügige Anpassungen im Rezeptionskontext geboten sein, die nicht unbedingt zu Wirksamkeitseinbußen führen müssen. Wichtig ist, dass zentrale Schlüsselemente Beachtung finden (Meyer, Miller & Herman, 1993): Für einen praktikablen, aber auch wirkungsvollen Transfer ist es unerlässlich, eine enge Zusammenarbeit zwischen (wissenschaftlicher) Begleitung und schulischen Beteiligten (Lehrkräfte, Schüler*innen, Schulleitungen) zu etablieren, Lehrkräfte sorgfältig für die Programmumsetzung zu schulen und durch den Prozess zu begleiten und auch Evaluationsdesigns zu wählen, die sich

vor allem durch Realitätsnähe und erst in zweiter Linie durch eine genaue Einhaltung experimenteller Standards auszeichnen.

Es sollte sichergestellt werden, dass der Prozess der Umsetzung dokumentiert und Rückmeldeschleifen für die Beteiligten eingeplant werden, damit erfasst werden kann, wie das Programm in der Realität implementiert wurde. Es sollten proximale (wie z.B. Kompetenzen und Verhalten) sowie distale (langfristige Effekte) Merkmale des Transferprozesses erfasst werden. Von besonderer Bedeutung ist die Erweiterung des Evaluationsfokus von simplen Ursache-Wirkungs-Ketten auf Entwicklungsprozesse und multifaktorielle Erklärungsmodelle.

Auf der Schulebene stellt die *Kooperation* unter Lehrkräften eine zentrale Ressource für Schulentwicklungsprojekte dar (Fullan, 2001). Zielgerichtete Anstrengungen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität an Schulen erfordern ein aufeinander abgestimmtes Vorgehen (Steinert et al., 2006). Vor allem bei der Einführung von Innovationen wird der Erfahrungsaustausch für die Reflexion des eigenen Unterrichts und die Erweiterung von Lehrkompetenzen als hilfreich erlebt. Die Studienergebnisse von Fussangel und Gräsel (2010) weisen darauf hin, dass eine intensive und konstruktive Zusammenarbeit im Kollegium die Entwicklungsfähigkeit der Lehrkräfte positiv beeinflusst, insbesondere wenn in der Folge etwas Gemeinsames entsteht (Unterrichtsmaterialien etc.). Deshalb ist es Ziel von Transfervorhaben, Kooperationsaktivitäten durch die Etablierung von kollegialen Netzwerkstrukturen zu intensivieren. Das Arbeiten im Team begünstigt nicht nur ein innovationsförderliches Schulklima, sondern ist auch ein signifikanter Prädiktor zur Vorhersage der Effektivität von Schulen (z.B. Leistungsniveau der Klasse) (Ditton, 2004).

Nach Clarke und Hollingsworth (2002) können Einstellungs- (Akzeptanz, Machbarkeit) und Verhaltensänderungen der Lehrkraft (Wiedergabebetreue, Kooperation) dazu führen, dass Schüler*innen von dem neuen Lernangebot profitieren (*Lernerfolg*). Im Bereich der Leseförderung beziehen sich die Lernzuwächse – neben der Leseflüssigkeit und dem Leseverständnis – auch auf die Lesemotivation und den Strategieeinsatz. Insbesondere internationale Ansätze der Transferforschung berücksichtigen den erzielten Output, also beispielsweise Effekte auf Kompetenzen und Fertigkeiten der Schüler*innen (Gräsel, 2010).

Erkenntnisse der Trainingsforschung stützen die Annahme, dass persönliche und organisationale Rahmenbedingungen neben der Gestaltung von Trainings über den Erfolg von Trainingstransfer, d.h. Implementation von Trainingsinhalten in den Arbeitsalltag, entscheiden (z.B. Grossman & Salas, 2011). So spielen z.B. auch die Selbstwirksamkeit und das Transferklima einer Einrichtung eine wichtige Rolle. Die in diesem Beitrag beschriebenen Kurzskalet decken allerdings nicht alle potenziellen Kriterien und Einflussfaktoren ab, sondern fokussieren die Kriterien, zu denen bisher keine etablierten Skalen vorliegen oder veröffentlicht sind.

2 Vorstellung der Kurzskaalen

Zielgruppe der Skalen sind praktizierende Lehrkräfte, die sich an einem Transferprojekt im Bereich der Leseförderung beteiligen. Darüber hinaus müssen die Befragten keine weiteren Anforderungen erfüllen. Es empfiehlt sich aber, darauf zu achten, dass bereits praktische Unterrichtserfahrungen mit dem jeweiligen Tool, das implementiert werden soll, vorliegen. Andernfalls sind die gewonnenen Daten nicht aussagekräftig, da die vorgestellten Skalen explizit auch Erfahrungen mit den Tools abbilden, die eine erste praktische Umsetzung voraussetzen. Um den Lernerfolg der Schüler*innen einschätzen zu können, sollte sich der vorangegangene Nutzungszeitraum mindestens über ein Schulhalbjahr erstrecken. Die Skalen richten sich nicht nur an Deutschlehrkräfte, sondern auch an Fachlehrkräfte, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, die Lesekompetenz der Schüler*innen durch differenzierte Tools (z.B. Erschließen von Texten mit Zahlen) zu verbessern.

Auf Grundlage des Modells zur Professionsentwicklung von Lehrkräften (Clarke & Hollingsworth, 2002) wurden fünf Kurzskaalen entwickelt, die zentrale Erfolgskriterien im Transferprozess aus Perspektive der Lehrkräfte adressieren. Während sich der persönlichen Domäne (Überzeugungen und Einstellungen) die Skalen Akzeptanz und Machbarkeit zuordnen lassen, wird die Domäne der Praxis (praktisches Lehrendenhandeln) durch die Skalen Wiedergabetreue und Kooperation abgedeckt. In die Domäne der Konsequenzen (feststellbare Ergebnisse) fällt die Skala Lernerfolg der Schüler*innen (siehe Abbildung 1). Entsprechend den Annahmen der klassischen Testtheorie bestehen die Skalen aus einzelnen Items, deren Wortlaut sich in den Tabellen 1 bis 5 in Kapitel 3 (Erprobung des Instruments) befindet.

Für die *Akzeptanz* steht eine Skala aus zehn Items zur Verfügung, die in Anlehnung an das Usage Rating Profile (Chafouleas, Briesch, Riley-Tillman & McCoach, 2009) entstanden ist. Dabei werden verschiedene Facetten des Konstrukts (vgl. affektiv, kognitiv, verhaltensbezogen) abgefragt, auf deren Grundlage der Summenscore gebildet wird.

Die Skala zur *Machbarkeit* umfasst insgesamt acht Items. Die Lehrkräfte werden zum erforderlichen Vorbereitungsaufwand und den verfügbaren Ressourcen befragt sowie zur Verbindlichkeit im Kollegium und den Reaktionen der Schüler*innen.

Die Skala zur *Wiedergabetreue* setzt sich aus fünf Items zusammen und orientiert sich an den verschiedenen Phasen im Leseprozess: Die Lehrkräfte werden aufgefordert Auskunft darüber zu geben, ob sie im Unterricht vor dem Lesen das Vorwissen der Schüler*innen aktivieren und an die Verwendung von Lesestrategien erinnern, während des Lesens dafür Sorge tragen, dass die zentralen Aussagen erkannt werden, und nach dem Lesen das Nachdenken über Textinhalt und

Lesestrategien fördern. Prinzipiell sind diese Items unabhängig von spezifischen Lesefördertools, wenngleich sie generell auf selbstreguliertes Lesen abzielen.

Anhand von acht Items wird die *Kooperation* zwischen den Lehrkräften zum Thema Leseförderung erfasst. Der Fokus liegt auf den Formen der Zusammenarbeit (z.B. Hospitation), der Qualität der Arbeitsbeziehungen und den daraus resultierenden Folgen (z.B. für die Unterrichtsgestaltung). Ergänzend dazu wird gefragt, welche konkreten Ziele die gegenseitige Unterstützung verfolgt.

Die letzte Skala (bestehend aus fünf Items) rückt den *Lernerfolg* der Schüler*innen in den Mittelpunkt des Interesses. Neben einer generellen Verbesserung der Lesekompetenz werden auch spezifische Effekte auf Teilkompetenzen (z.B. Strategiekennntnisse) erfragt.

Die Bearbeitung aller fünf Skalen beansprucht circa 10-15 Minuten und kann anhand eines Fragebogens sowohl im Einzel- als auch im Gruppensetting stattfinden. Neben dem Fragebogen und einem Schreibgerät werden keine weiteren Materialien benötigt. Die Instruktionen sind den Tabellen 1 bis 5 zu entnehmen. Die Beantwortung der einzelnen Items erfolgt durch das Ankreuzen einer Antwortskala im geschlossenen Schätzformat, die grafisch abgebildet und verbal verankert ist. Jedes Item ist auf einer siebenstufigen Likert-Skala zu beurteilen (1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme nicht zu, 3 = stimme eher nicht zu, 4 = unentschieden, 5 = stimme eher zu, 6 = stimme zu, 7 = stimme vollkommen zu).

Mit den vorgestellten Skalen können Erfolgskriterien des Transfers einer Innovation im Schulkontext aus Sicht der Lehrkräfte ökonomisch festgestellt werden. Zur Berechnung der Skalenmittelwerte werden die Antworten aller Items einer Skala aufsummiert und durch die Anzahl der Items dividiert. Da sich die Auswertung auf das Addieren von Punktwerten beschränkt, kann sie rasch durchgeführt werden und sollte nicht viel Zeit in Anspruch nehmen. Bei Item *koop_5* deuten hohe Werte eine geringe Ausprägung der Kooperationsaktivitäten an, weshalb dieses Item invers kodiert wird (d.h. die Punktevergabe verläuft von 7 bis 1). Alle anderen positiv formulierten Items werden hingegen aufsteigend kodiert.

3 Erprobung der Kurzskaalen

Die fünf Skalen stellen Eigenkonstruktionen dar. Auf der Basis von Pilotierungen aus bereits abgeschlossenen Studien wurden geeignete Items zur Messung der Kooperation im Kollegium (angelehnt an Kullmann, 2009 bzw. Körner, 2002; bereits erprobt bei Souvignier & Zeuch, 2016) sowie des Lernerfolgs der Schüler*innen (Souvignier & Zeuch, 2016) ausgewählt. Als Vorlage für die Akzeptanzskala diente das Usage Rating Profile (Chafouleas et al., 2009), aus dem einzelne Items entnommen wurden, die jedoch adaptiert bzw. ergänzt werden mussten, um den

Bezug zum Inhaltsbereich des Lesens herzustellen. Für die Wiedergabetreue und die Machbarkeit wurden Items neu konstruiert, die sich an den zur Verfügung gestellten Tools und ihrer Zielsetzung (selbstreguliertes Lesen, Fokus auf Lesestrategien) orientieren.

Die Überprüfung der Skalen erfolgte im Zuge des Evaluationsprojekts EILe¹, das insgesamt drei BiSS-Verbünde über zwei Schuljahre hinweg begleitete: *Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark* in Schleswig-Holstein (SH) sowie die Verbünde *Oberfranken-Ost* und *Oberfranken-West* (OF). Bei den teilnehmenden Schulen handelte es sich in SH um neun weiterführende Schulen und in OF um neun weiterführende und zwei Grundschulen. Das Ziel der Verbünde bestand darin, Konzepte zur diagnosebasierten Förderung der Lesekompetenz (unter Berücksichtigung verschiedener Fachkontexte) in der Sekundarstufe I umzusetzen. Dabei unterschieden sich jedoch die Diagnostik- und Fördertools zwischen den Verbänden: Während in SH (*Lesemappe*) die Förderung der Lesemotivation im Fokus stand und dabei zugleich Prinzipien des selbstregulierten Lernens Beachtung fanden, lag der Schwerpunkt in den Verbänden OF (*Lesefächer*) auf der Anleitung von kognitiven und metakognitiven Lesestrategien. Weitere Unterschiede zeigten sich im Umfang der Fördermaterialien für Schüler*innen und der Nutzungshinweise für Lehrkräfte. Um Gelingensbedingungen von effektiver Leseförderung im Schulalltag zu ermitteln, basierte das formative Evaluationskonzept auf objektiven Datenerhebungen, die sich gegenseitig ergänzten. Der methodische Ansatz beinhaltete Kompetenztestungen, Unterrichtsbeobachtungen und Lehrkräftebefragungen. Es liegen Befragungsdaten aus drei Erhebungswellen (t1, t2, t3) vor, in denen die vorgestellten Kurzskaalen zum Einsatz kamen.

Die Befragungen richteten sich sowohl an Deutsch- als auch an Fachlehrkräfte (Mathematik in SH, Biologie in OF). Zur Bestandsaufnahme der Förderpraxis wurde zunächst eine Startbefragung (t1; Juni 2016) per Online-Erhebung (Unipark, Questback GmbH, 2017) durchgeführt. Daran beteiligten sich 137 Lehrkräfte (75.2% weiblich), die durchschnittlich 45.04 Jahre ($SD = 10.54$ Jahre) alt waren. Die Berufserfahrung betrug im Mittel 17.42 Jahre ($SD = 10.58$ Jahre). Auf Wunsch der Lehrkräfte wurden die beiden Folgebefragungen per Post an die teilnehmenden Schulen versandt. Trotzdem fiel die Rücklaufquote geringer aus: An der zweiten Befragung (t2; Juni 2017) nahmen 100 Lehrkräfte (77.8% weiblich) teil, an der Abschlussbefragung (t3; April 2018) nahmen 98 Lehrkräfte (77.1% weiblich) teil. Um eine zu hohe Belastung der Lehrkräfte durch die Befragungen zu vermeiden, wurden die hier berichteten Skalen über die Befragungszeitpunkte verteilt, so dass die einzelnen Befragungen eine akzeptable Gesamtlänge jeweils nicht überschritten. Die Befragungen bezogen sich dabei nicht nur auf

1 Weiterführende Informationen zu Design, Durchführung und Ergebnissen der EILe-Studie finden sich in den entsprechenden Zwischen- und Abschlussberichten.

den Zeitraum der Evaluation von 2016 bis 2018, sondern auch auf die seitdem etablierte Förderpraxis. Zu t1 wurden Angaben zum bisherigen Lernerfolg der Schüler*innen erhoben, zu t2 wurden die Items zur Kooperation eingesetzt, zu t3 die Skalen Akzeptanz, Machbarkeit und Wiedergabetreue. Die Stichprobe, die zu allen drei Zeitpunkten an den Befragungen teilnahm, ist dabei geringer als die jeweilige Stichprobe zu jedem einzelnen Zeitpunkt. Entsprechend stellen die Daten keinen echten Längsschnitt dar.

Wenn mehr als die Hälfte der Items einer Skala nicht angekreuzt wurden, wurde kein Skalenmittelwert gebildet, was zu einer Reduzierung der Stichprobe führte. Was die Beurteilung der psychometrischen Gütekriterien anbelangt, so kann die Durchführungsobjektivität aufgrund der vorgegebenen Instruktion und des gebundenen Antwortformats als gesichert gelten. Die Auswertung erfolgt standardisiert und ist deshalb als weitgehend objektiv zu bezeichnen.

Die Tabellen 1 bis 5 enthalten die Kürzel und Formulierungen, Hinweise auf umzupolende Items sowie die deskriptiven Kennwerte der Items (Mittelwert, Standardabweichung, Trennschärfe). Tabelle 6 beschreibt zusammenfassend die gebildeten Gesamtskalen.

Tab. 1: Skala Akzeptanz (Erhebung zu t3; $N = 85$)

Instruktion: Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihre Einschätzungen zur Lesemappe². Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese Ihrer Meinung nach zutrifft.

Kürzel	Itemtext	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{tt}</i>
akzp_1	Mir gefällt das Vorgehen bei der Lesemappe.	4.66	1.31	.76
akzp_2	Ich kenne das theoretische Konzept hinter der Lesemappe.	4.72	1.35	.80
akzp_3	Viele SuS haben Probleme beim Lesen, weshalb der Einsatz der Lesemappe erforderlich ist.	4.65	1.54	.47
akzp_4	Insgesamt erachte ich den Einsatz der Lesemappe als lohnenswert.	4.57	1.37	.50
akzp_5	Die Lesemappe unterstützt die SuS beim Erreichen der im Lehrplan vorgesehenen Lernziele.	4.75	1.24	.72
akzp_6	Die Lesemappe lässt sich problemlos in den Unterrichtsablauf integrieren.	4.24	1.40	.58
akzp_7	Das Arbeiten mit der Lesemappe ist im regelmäßigen Gebrauch unkompliziert.	4.68	1.22	.61
akzp_8	Die meisten SuS profitieren vom Einsatz der Lesemappe im Unterricht.	4.61	1.15	.71
akzp_9	Ich möchte die Qualität meines Leseunterrichts durch die Lesemappe steigern.	4.39	1.34	.72
akzp_10	Ich plane, die Lesemappe regelmäßig im Unterricht einzusetzen.	4.53	1.42	.82

2 Die Instruktionen beziehen sich auf das im Verbund Niemanden zurücklassen - Lesen macht stark genutzte Fördertool und können entsprechend angepasst werden.

Tab. 2: Skala Machbarkeit (Erhebung zu t3; $N = 67$)

Instruktion: Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die Umsetzbarkeit der Lesemappe im Unterricht. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese Ihrer Meinung nach zutrifft.

Kürzel	Itemtext	M	SD	r_{it}
mach_1	Die zu treffenden Vorbereitungen (Kopien etc.) für den Einsatz der Lesemappe im Unterricht sind überschaubar.	4.85	1.43	.61
mach_2	Mir stehen die notwendigen Ressourcen zur Verfügung, um die Lesemappe im Unterricht nutzen zu können.	5.04	1.58	.62
mach_3	Ich kann die nötige Unterrichtszeit für den Einsatz der Lesemappe erübrigen.	4.18	1.61	.51
mach_4	Die Lesemappe passt zu meinem Unterrichtskonzept.	4.63	1.46	.57
mach_5	Die Schulleitung findet es wichtig, dass Materialien zur Leseförderung im Unterricht eingesetzt werden.	5.59	1.19	.38
mach_6	Die Lesemappe wird vom gesamten Kollegium getragen.	3.73	1.60	.44
mach_7	Meine Schule bemüht sich darum, den Einsatz der Lesemappe im Unterricht verbindlich zu gestalten.	4.74	1.54	.53
mach_8	Die positiven Reaktionen der SuS erleichtern den Einsatz der Lesemappe im Unterricht.	4.44	1.32	.57

Tab. 3: Skala Wiedergabetreue (Erhebung zu t3; $N = 71$)

Instruktion: Die folgenden Aussagen beziehen sich auf den Einsatz der Lesemappe im Unterricht. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese Ihrer Meinung nach zutrifft.

Kürzel	Itemtext	M	SD	r_{it}
wtreu_1	Vor dem Lesen aktiviere ich das Vorwissen der SuS (z.B. Erwartungen abfragen).	5.68	1.33	.72
wtreu_2	Vor dem Lesen erinnere ich die SuS an die Verwendung der Lesestrategien.	5.30	1.49	.70
wtreu_3	Während des Lesens achte ich darauf, dass die SuS die zentralen Aussagen des Textes erkennen.	6.14	1.16	.62
wtreu_4	Nach dem Lesen fördere ich die Reflexion der SuS über den gelesenen Textinhalt.	6.00	1.08	.63
wtreu_5	Nach dem Lesen rege ich zum Nachdenken über die eingesetzten Lesestrategien an (z.B. durch Arbeitsblätter).	4.62	1.57	.58

Tab. 4: Skala Kooperation (Erhebung zu t2; $N = 84$)

Instruktion: Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die Zusammenarbeit im Kollegium. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese Ihrer Meinung nach zutrifft.

Kürzel	Itemtext	M	SD	r_{it}
koop_1	Wir tauschen innerhalb des Kollegiums Materialien und/oder Unterrichtsentwürfe zum Thema Leseförderung aus.	4.27	1.73	.83
koop_2	Wir entwickeln im Kollegium gemeinsam Materialien und/oder Ansätze zum Thema Leseförderung.	3.48	1.64	.70
koop_3	Wir hospitieren gegenseitig in Unterrichtsstunden, um beim Thema Leseförderung voneinander zu lernen.	2.42	1.51	.53
koop_4	Der kollegiale Austausch zum Thema Leseförderung funktioniert reibungslos.	3.61	1.53	.80
koop_5	Es findet praktisch kein Austausch zwischen den Kolleg*innen zum Thema Leseförderung statt. (-)	4.76	1.80	.68
koop_6	Es ist für mich wichtig, mich im Kollegium über Leseförderung auszutauschen.	4.58	1.41	.59
koop_7	Durch den kollegialen Austausch habe ich wichtige Hinweise für meinen eigenen Leseunterricht erhalten.	4.15	1.56	.79
koop_8	Durch den kollegialen Austausch zum Thema Leseförderung profitieren auch die SuS.	4.67	1.47	.71

Anmerkungen. (-) Item muss für die Skalenbildung umgepolt werden.

Tab. 5: Skala Lernerfolg der Schüler*innen (Erhebung zu t1; $N = 64$)

Instruktion: Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die Wirksamkeit der Lesemappe. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese Ihrer Meinung nach zutrifft.

Kürzel	Itemtext	M	SD	r_{it}
lern_1	Die Lesemappe wirkt motivierend auf meine SuS.	4.45	1.00	.72
lern_2	Meine SuS lernen durch die Lesemappe viel dazu.	4.78	0.88	.78
lern_3	Die Lesekompetenz meiner SuS verbessert sich durch die Lesemappe sehr.	4.65	0.84	.78
lern_4	Die Lesestrategiekennnisse meiner SuS verbessern sich durch die Lesemappe sehr.	4.85	0.94	.79
lern_5	Meine SuS wenden aufgrund der Lesemappe Lesestrategien häufiger an.	4.68	0.97	.84

Items mit einer Trennschärfe unter .30 wurden von der Skalenbildung ausgeschlossen. Ebenso wurden Items entfernt, die sich in der Erprobung als redundant oder inhaltlich wenig passend erwiesen, um die Skalen so kurz wie möglich zu halten. Bei der Skala Akzeptanz wurden so 9 Items entfernt, bei der Skala Machbarkeit 3 Items und bei der Skala Kooperation 2 Items. Die Skalen Wiedergabetreue und Lernerfolg konnten in der ursprünglichen Form beibehalten bleiben.

In der Skala *Akzeptanz* variieren die Trennschärfen zwischen $r_{it} = .47$ und $r_{it} = .82$. Das Item mit der höchsten Trennschärfe lautet hier: ‚Ich plane, die Lesemappe regelmäßig im Unterricht einzusetzen.‘ Im Vergleich schneidet die Skala *Machbarkeit* etwas schlechter ab ($r_{it} = .38$ bis $r_{it} = .62$). Für die Skala *Wiedergabetreue* liegen die Korrelationen der Items mit der Skala zwischen $r_{it} = .58$ und $r_{it} = .72$. Innerhalb der Skala *Kooperation* variieren die Trennschärfen zwischen $r_{it} = .53$ und $r_{it} = .83$. Das erste Item erweist sich als besonders trennscharf: ‚Wir tauschen innerhalb des Kollegiums Materialien und/oder Unterrichtsentwürfe zum Thema Leseförderung aus.‘ Eine ähnlich hohe Trennschärfe ($r_{it} = .84$) erreicht das Item ‚Meine SuS wenden aufgrund der Lesemappe Lesestrategien häufiger an.‘ in der Skala zur Feststellung des *Lernerfolgs* ($r_{it} = .72$ bis $r_{it} = .84$). Die internen Konsistenzen der Skalen bewegen sich mit Werten zwischen .81 und .94 (Cronbachs Alpha) im guten bis sehr guten Bereich (siehe Tabelle 6). Die höchste interne Konsistenz wurde für die Akzeptanzskala gefunden ($\alpha = .94$). Es wurde keine Normierung vorgenommen.

Tab. 6: Deskription der Skalen

Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	Cronbachs α
Akzeptanz (10 Items)	4.75	1.07	2.00	6.60	.94
Machbarkeit (8 Items)	4.64	0.99	1.71	6.25	.81
Wiedergabetreue (5 Items)	5.55	1.04	1.00	7.00	.84
Kooperation (8 Items)	4.01	1.24	1.29	6.13	.91
Lernerfolg (5 Items)	4.68	0.80	2.60	6.60	.91

Aus der deskriptiven Statistik geht hervor, dass sich die Angaben zur Akzeptanz ($M = 4.75$, $SD = 1.07$) und Machbarkeit ($M = 4.64$, $SD = 0.99$) zwischen den Antwortkategorien ‚unentschlossen‘ und ‚stimme eher zu‘ bewegen. Hingegen ist die Wiedergabetreue ($M = 5.55$, $SD = 1.04$) höher und die Kooperation ($M = 4.01$, $SD = 1.24$) niedriger ausgeprägt. Der Lernerfolg der Schüler*innen wird leicht positiv bewertet ($M = 4.68$, $SD = 0.80$).

Da ein Teil der Lehrkräfte an allen Befragungen teilnahm (wenngleich die Anzahl teilweise gering ist), konnten weiterhin Korrelationen zwischen den beschriebenen Skalen betrachtet werden. Aus Tabelle 7 geht hervor, dass die Skalen zur Akzeptanz, Machbarkeit und Wiedergabetreue untereinander hohe Korrelationen ($r = .61$ bis $r = .73$) aufweisen. Da diese drei Skalen zu t3 eingesetzt wurden, liegt hier die Fallzahl mit $N = 64-82$ in einem zufriedenstellenden Bereich. Zu t2

und t1 nahmen nur in wenigen Fällen dieselben Lehrkräfte teil wie zu t3, weshalb die Korrelationen mit den Skalen Kooperation und Lernerfolg auf teilweise geringen Fallzahlen basieren und dementsprechend mit Vorsicht zu interpretieren sind. Dennoch zeichnet sich ab, dass höhere Angaben in der Akzeptanz und Wiedergabetreue aus Sicht der Lehrkräfte auch mit höheren Lernzuwächsen der Schüler*innen einhergehen, was bereits bestehende Befunde repliziert (Allinder & Oats, 1997; Dane & Schneider, 1998). Dass zwischen Kooperation und den weiteren Skalen keine signifikanten Korrelationen festgestellt werden konnten, widerspricht eher der bisherigen Befundlage, dass Kooperation eine wichtige Rolle für die Verbreitung von neuen Maßnahmen (zusammenfassend Gräsel, 2010) und teilweise auch als Prädiktor für Akzeptanz spielt (Gräsel, Fussangel & Schellenbach-Zell, 2008).

Tab. 7: Interkorrelationen der Skalen

	Akzeptanz	Machbarkeit	Wiedergabetreue	Kooperation
Machbarkeit	.68** (N = 68)			
Wiedergabetreue	.73** (N = 64)	.61** (N = 82)		
Kooperation	.30 (N = 35)	.17 (N = 38)	.15 (N = 35)	
Lernerfolg	.83** (N = 14)	.05 (N = 15)	.73** (N = 14)	.41 (N = 14)

Anmerkungen. ** = $p < .01$.

Insgesamt ist trotz der Kürze der Skalen anzumerken, dass die Teilnahmebereitschaft seitens der Lehrkräfte gering war. Insofern erscheint es sinnvoll, bei der Bearbeitung von Transferfragestellungen mit diesen Skalen im Vorfeld sicherzustellen, dass ein hohes Maß an Verbindlichkeit gewährleistet ist. Anders als erwartet sprachen sich viele Lehrkräfte explizit gegen Online-Befragungen aus und bevorzugten stattdessen das herkömmliche Paper-Pencil-Format.

4 Bewertung der Kurzskalen

Vor dem Hintergrund einschlägiger Modellvorstellungen wie dem Modell zur Professionsentwicklung von Lehrkräften (Clarke & Hollingsworth, 2002) oder auch bezogen auf die entsprechenden Ausführungen über (schulische) Veränderungsprozesse bei Gräsel (2010) und Hasselhorn et al. (2014) markieren die Kurzskalen zur Erfassung von Erfolgskriterien des Transfers in der Schulpraxis einen Ansatz, relevante Konstrukte auf der Einstellungs- und Verhaltensebene der Lehr-

kräfte mit Hilfe von Selbstberichten der Lehrkräfte ökonomisch zu erheben. Vor dem Hintergrund des Modells von Clarke und Hollingsworth (2002) kann mit der vorgenommenen Operationalisierung auch die Domäne der Konsequenzen über den Lernerfolg der Schüler*innen abgebildet werden. Der Einsatz der Skalen eröffnet einen quantitativen Zugang zur Analyse von transferförderlichen Bedingungen für die Umsetzung innovativer Leseförderkonzepte. Abgesehen davon erlaubt das Skalenkompendium (genutzt als projektbegleitendes Evaluationsinstrument) die Identifizierung von bestehenden Handlungsbedarfen zur Optimierung des Transfergeschehens. Dabei sind die vorgestellten Skalen prinzipiell übertragbar auf andere Tools und Evaluationskontexte. Die hier vorgenommene Rahmung über die verwendeten Tools ist also dem aktuellen Evaluationsgegenstand geschuldet, kann aber theoretisch auf andere Inhalte oder Instrumente erweitert werden. Auch ist ein anderer Kontext als Leseförderung denkbar. Die vorgestellten Skalen bieten mit ihren Items damit Hilfestellungen für die verständliche und transferrelevante Formulierung von Aussagen bzw. Fragen an Evaluationsadressat*innen. Bezüglich der Gütekriterien lässt sich festhalten, dass die vorgestellten Skalen zunächst eine objektive Erfassung der zugrundeliegenden Konstrukte ermöglichen. Die Ergebnisse zur internen Konsistenz fallen durchweg gut bis sehr gut aus. Zu prüfen bleibt die Retest-Reliabilität ebenso wie eine mögliche Änderungssensitivität der Skalen, was im vorliegenden Beitrag aufgrund der wechselnden Gruppen an Lehrkräften, die an den Befragungen teilnahmen, nicht möglich war. Einerseits sollten die Skalen eine stabile Erfassung der vorgestellten Konstrukte ermöglichen, über längere Zeitspannen hinweg insbesondere bei gezielten Interventionen aber auch in der Lage sein, Veränderungen abzubilden, um ebensolche Maßnahmen evaluieren zu können.

Aufgrund der Entwicklung der Skalen auf Basis des Modells von Clarke und Hollingsworth (2002) kann außerdem angenommen werden, dass die Skalen inhaltstvalide sind. Noch ausstehend ist ein Nachweis über die Konstrukt- und auch die Kriteriumsvalidität. Dazu sollten z.B. weitere Instrumente in Lehrkräftebefragungen eingesetzt werden, um die Abgrenzung der Konstrukte zu ermöglichen (z.B. von generellen Einstellungen zur Leseförderung oder von Persönlichkeitsmerkmalen wie Offenheit für neue Erfahrungen). Ergänzend könnten auch Leistungsdaten der Schüler*innen sowie Unterrichtsbeobachtungen herangezogen werden, um Zusammenhänge mit der Performanz auf Ebene der Lehrkräfte bzw. der Schüler*innen zu untersuchen.

Die bislang vorliegenden Daten bestätigen somit zunächst, dass mit den neu entwickelten Skalen eine inhaltlich valide und intern konsistente Erfassung von für Transferprozesse zentralen Konstrukten gelingt. Relativierend ist anzumerken, dass Erweiterungen dieser Skalensammlung sinnvoll sein können. Zum einen wäre die Beachtung weiterer Erfolgskriterien für gelungenen Transfer denkbar, beispielsweise die bei Coburn (2003) benannten Kriterien Verbreitung, Tiefe und

Nachhaltigkeit, die auch bei Hasselhorn et al. (2014) diskutiert wurden. Zum anderen kann es in Abhängigkeit von der jeweiligen Maßnahme informativ sein, weitere Items hinzuzunehmen. Es besteht z.B. die Möglichkeit, das Lernen der Schüler*innen noch stärker auszudifferenzieren, indem andere Teilkompetenzen Berücksichtigung finden (z.B. Lesefreude).

Zum jetzigen Zeitpunkt bleiben also noch einige Fragen in Bezug auf die Skalen offen (siehe auch die oben erwähnten Hinweise zu Reliabilität und Validität). Für die weitere Arbeit in der Transferforschung ist dabei nicht zuletzt zu beachten, dass Selbstberichtsverfahren potenziell fehleranfällig sind. Daher ist eine Ergänzung solcher Skalen um objektive Datenquellen wie Leistungstests und Unterrichtsbeobachtungen sicherlich notwendig. Werden die vorgestellten Skalen in anderen inhaltlichen Kontexten verwendet und umformuliert, so muss hier selbstverständlich die Eignung der Skalen auch für diese Kontexte noch nachgewiesen werden.

Literatur

- Allinder, R. M. & Oats, R. G. (1997). Effects of acceptability on teachers' implementation of curriculum-based measurement and student achievement in mathematics computation. *Remedial and Special Education, 18*(2), 113-120.
- Chafouleas, S. M., Briesch, A. M., Riley-Tillman, T. C. & McCoach, D. B. (2009). Moving beyond assessment of treatment acceptability: An examination of the factor structure of the Usage Rating Profile – Intervention (URP-I). *School Psychology Quarterly, 24*(1), 36.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education, 18*(8), 947-967.
- Coburn, C. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher, 32*(6), 3-12.
- Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 311.
- Dane, A. V. & Schneider, B. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review, 18*(1), 23-45.
- Ditton, H. (2004). Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 605-624). Wiesbaden: VS.
- Fullan, M. G. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2010). Kooperation von Lehrkräften. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 258-260). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13*, 7-20.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Schellenbach-Zell, J. (2008). Transfer einer Unterrichtsinnovation. Das Beispiel Chemie im Kontext. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 207-218). Münster: Waxmann.
- Grossman, R. & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development, 15*(2), 103-120.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau, 65*(3), 140-149.
- Jost, J., Karstens, F., Meudt, S.-I., Schmitz, A., Zeuch, N. & Souvignier, E. (2018). Ein Förderkonzept im Sekundarbereich: Implementation von Lesestrategien zur Förderung der Selbstregulation beim

- Lesen. In C. Titz, S. Weber, A. Ropeter, S. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung umsetzen und überprüfen* (S. 146-164). Stuttgart: Kohlhammer.
- Karsh, B. T. (2004). Beyond usability: Designing effective technology implementation systems to promote patient safety. *Quality and Safety in Health Care*, 13, 388-394.
- Kazdin, A. E. (1980). Acceptability of alternative treatments for deviant child behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13(2), 259-273.
- Körner, S. C. (2002). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule – Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern*. Dissertation, Universität Erfurt.
- Kretlow, A. G. & Helf, S. S. (2013). Teacher implementation of evidence-based practices in Tier 1: A national survey. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 167-185.
- Kuhn, D. (2018). *Implementationsgrad und Wirksamkeit von Unterrichtsinterventionen zur Förderung der selbstbestimmten Lernmotivation*. Unveröffentlichte Dissertation, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Kullmann, H. (2009). *Lehrerkooperation an Gymnasien – Eine explorative Untersuchung zu Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen.
- Meyer, A., Miller, S. & Herman, M. (1993). Balancing the priorities of evaluation with the priorities of the setting: A focus on positive youth development programs in school settings. *Journal of Primary Prevention*, 14(2), 95-113.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 4(4), 83-86.
- Ness, M. K. (2008). Supporting secondary readers: When teachers provide the “What”, not the “How”. *American Secondary Education*, 80-95.
- Nickolaus, R. & Gräsel, C. (2006). *Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung*. Hohenegren: Schneider Verlag.
- Odom, S. L., McConnell, S. R. & Chandler, L. K. (1993). Acceptability and feasibility of classroom-based social interaction interventions for young children with disabilities. *Exceptional Children*, 60(3), 226-236.
- Pant, H. A., Vock, M., Pöhlmann, C. & Köller, O. (2008). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 827-845.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 122-128.
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunge, A., Griffey, R. & Hensley, M. (2011). Outcomes for implementation research: Conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(2), 65-76.
- Questback GmbH (2017). *EFS Survey, Version Summer 2017*. Köln: Questback GmbH.
- Rogers, E. M. (1995). Diffusion of innovations: Modifications of a model for telecommunications. In M.-W. Stoetzer & A. Mahler (Hrsg.), *Die Diffusion von Innovationen in der Telekommunikation* (S. 25-38). Berlin: Springer.
- Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A. & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79, 1391-1466.
- Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Hrsg.), *Handbook of Research on Curriculum. A Project of American Educational Research Association* (S. 402-435). New York: Macmillan.

- Söll, F. (2002). *Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung? Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien*. Weinheim: Beltz.
- Souvignier, E. & Behrmann, L. (2016). Wie viel Lehrerfortbildung ist für eine nachhaltige Implementation strategieorientierten Leseunterrichts nötig? Vergleich dreier unterschiedlich intensiver Fortbildungskonzepte. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 391-407.
- Souvignier, E. & Zeuch, N (2016). *Abschlussbericht über die externe Evaluation des Projektes „MINTeinander“*. Unveröffentlichter Bericht, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Stark, R. (2004). Eine integrative Forschungsstrategie zur anwendungsbezogenen Generierung relevanten wissenschaftlichen Wissens in der Lehr-Lern-Forschung. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 257-273.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkoope-ration in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204.

Autor*innen

Dr. Sarah-Ines Meudt
Westfälische Wilhelms-Universität/Institut für Psychologie in Bildung und
Erziehung
Fliednerstr. 21, 48149 Münster
sarah-ines.meudt@uni-muenster.de

Dr. Nina Zeuch
Westfälische Wilhelms-Universität/Institut für Psychologie in Bildung und
Erziehung
Fliednerstr. 21, 48149 Münster
nina.zeuch@uni-muenster.de

Lina Neuber
Westfälische Wilhelms-Universität/Institut für Psychologie in Bildung und
Erziehung
Fliednerstr. 21, 48149 Münster
l_neub06@uni-muenster.de

Prof. Dr. Elmar Souvignier
Westfälische Wilhelms-Universität/Institut für Psychologie in Bildung und
Erziehung
Fliednerstr. 21, 48149 Münster
elmar.souvignier@uni-muenster.de

Dieser Artikel ist abrufbar unter:
https://doi.org/10.35468/5801_08

Online Anhang

Dieses Herausgeberwerk und alle vorgestellten Instrumente zur Erfassung institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung sind online verfügbar unter:
<https://doi.org/10.35468/5801>