

Ingrid Gogolin, Anouk Ticheloven, Tobias Schroedler
Universität Hamburg

Success for All (SfA) – ‚Erfolg für alle‘ in Deutschland? Erste Ergebnisse einer Machbarkeitsstudie



SUCCESS FOR ALL ECOSYSTEM

Graphik aus: <http://www.successforall.org/our-approach> [Januar 2018]

IMPRESSUM:

Gogolin, Ingrid; Ticheloven, Anouk; Schroedler, Tobias
Success for All (SfA) – ‚Erfolg für alle‘ in Deutschland?
Erste Ergebnisse einer Machbarkeitsstudie
Stand: März 2018

Bezug und Kontakt:

Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Ingrid Gogolin

Universität Hamburg

Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft

Postanschrift: Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

Besucheranschrift: Alsterterrasse 1, 5. Stock, 20354 Hamburg

E-Mail: sekgogolin@uni-hamburg.de

Tel.: +49 40 42838-3398

Bitte zitieren Sie dieses Arbeitspapier wie folgt:

Gogolin, Ingrid; Ticheloven, Anouk; Schroedler, Tobias (2018): *Success for All (SfA) – ‚Erfolg für alle‘ in Deutschland? Erste Ergebnisse einer Machbarkeitsstudie*. Hamburg (Universität Hamburg, Mimeo/ Stand: März 2018)

Inhalt

Vorbemerkung – Zum Kontext dieses Textes	3
Kapitel 1: Gestaltung des Programms	4
1.1 Didaktische Komponenten	6
1.1.1 'Zyklus effektiven Unterrichts'	7
1.1.2 Kooperatives Lernen	8
1.1.3 Gesprächspartner (Talk Partners).....	10
1.1.4 Erfolge feiern	11
1.1.5 Strukturierung durch Rituale	11
1.2 Inhaltliche Bausteine	13
1.2.1 Phonem-Graphem-Beziehungen.....	13
1.2.2 Verhältnis Schreiben, Lesen und andere Fertigkeiten	16
1.2.3 Mehrsprachigkeit.....	17
1.3 Organisatorische Merkmale	18
1.3.1 Einordnung der Schüler(innen) nach Leistungsgruppen	18
1.3.2 Gemeinsame Lesezeit	19
1.3.3 Individuelle Förderung	19
1.3.4 Elternkooperation	19
1.3.5 Etablierung eines 'Problemlösungsteams'	20
1.3.6 Prozessbegleiter.....	20
1.3.7 Unterstützung der Schule durch externe Experten	21
1.3.8. Zusammenfassend:.....	21
Kapitel 2: Die Qualität von <i>Success for all</i>: Ergebnisse von Überprüfungen.....	23
2.1 Studien zur Qualität und Wirksamkeit von SfA	24
2.2 Diskussionen: Pro und Kontra Studien über SfA	25
2.3 Mehrsprachigkeit.....	26
2.4 Fazit	27
Kapitel 3: Unter welchen Bedingungen gelingt der Transfer von SfA? Erfahrungen aus anderen Staaten	27
3.1 Großbritannien	27
3.2 Niederlande	28
3.3 Südafrika	31
Kapitel 4: Reformlandschaft Deutschland.....	32
4.1 Didaktik und Unterrichtsgestaltung.....	33
4.1.1 Kooperatives Lernen	33
4.1.2 Effektive Klassenführung: Ritualisierung, Belobigung, Belohnung.....	34
4.2 Didaktische und unterrichtsmethodische Aspekte	35
4.2.1 Mehrsprachigkeit.....	37

4.3 Organisatorische Merkmale	37
4.3.1 <i>Einordnung nach Leistungsgruppen</i>	38
4.3.2 <i>Individuelle Förderung</i>	39
4.3.3 <i>Schulorganisation: Gemeinsame Sfa-Lernzeit</i>	40
4.3.4 <i>Elternkooperation</i>	40
4.3.5 <i>Personal und Kooperationen: Ausstattung und Verantwortungsbereiche</i>	40
4.4 Fazit für dieses Kapitel	42
Kapitel 5: Finanzielles und Strukturelles	42
5.1 Hintergrund	42
5.2 Beispielszenarium	43
5.3 Absehbarer Aufwand	43
5.3.1 <i>Entwicklungs- und Prozessbegleitungsteam</i>	43
5.3.2 <i>Implementationsforschungsteam</i>	44
5.3.3 <i>Finanzielle Unterstützung von Schulen</i>	44
5.4 Strukturelles	45
Kapitel 6: Fazit und Empfehlung	46
6.1. Empfehlung	47
Literaturverzeichnis	49
Abbildungsverzeichnis	53
Tabellenverzeichnis	54
Anhang A: Konsultierte Expert[inn]en	55
Anhang B: Die fünf Kooperationsziele erklärt auf Deutsch	56
Anhang C: Jubel-Liste	57

Vorbemerkung – Zum Kontext dieses Textes

Das Programm *Success for All* (SfA) wurde an der Johns-Hopkins-Universität in Baltimore (USA) von Bob Slavin und Nancy Madden entwickelt und im Jahr 1987 zum ersten Mal umgesetzt. Inzwischen gibt es das Programm an ungefähr 2000 Schulen mit insgesamt mehr als einer Million Schülerinnen und Schülern in den USA. Darüber hinaus hat SfA in anderen Ländern an Aufmerksamkeit gewonnen. Es wird zunehmend – in unterschiedlich an regionale Bedingungen angepasster Form – eingesetzt, zum Beispiel in Großbritannien (Tracey et al. 2014), China (Cheung et al. 2009), Südafrika und den Niederlanden.¹

Gegenstand des vorliegenden Textes ist es, Resultate einer Einschätzung des Programms selbst und seiner ‚exportierten‘, adaptierten Versionen im Hinblick auf die Möglichkeit vorzustellen, es (zumindest versuchsweise) auch in Deutschland einzuführen. Dabei ist nicht an eine flächendeckende Einführung gedacht, sondern daran, zunächst mit dafür bereiten Schulen in einer Region – beispielsweise Hamburg – zusammenzuarbeiten. Eine wissenschaftliche Begleitung sowie eine Überprüfung der tatsächlichen Bewährung des Programms unter den kontextuellen Bedingungen, die die regionale bzw. bundesdeutsche Schullandschaft setzt, wären als Begleitmaßnahmen einer probeweisen Implementation erforderlich. Bei der Evaluation müsste es sich um eine ‚echte Wirkungsuntersuchung‘ handeln, also um ein prozessbegleitendes Prüfverfahren im Format einer Implementationsforschung, das über die Gewinne und Verluste Auskunft gibt, die die beteiligten Schulen als Institutionen und die ihnen zugehörigen Personen – Schulleitungen, pädagogisches Personal, Eltern und Kinder – durch die Teilnahme am Programm erzielen.

Unser Bericht gliedert sich wie folgt:

Im ersten Kapitel stellen wir die Grundzüge des Programms *Success for all* vor, illustriert durch Beispiele aus dem darüber zur Verfügung stehenden Material. Hierbei handelt es sich überwiegend um eine Wiedergabe der Selbstdarstellung des Programms – noch ohne explizite Beurteilung durch uns. Um der besseren Lesbarkeit willen, ist hier dennoch in weiten Teilen der Indikativ als Darstellungsform gewählt. Wir konzentrieren uns in der Darstellung auf den Aspekt der Einführung in die Welt der Schrift. Dem Programm SfA liegt ein breiter Begriff von *literacy* zugrunde: über die Vermittlung von Grundlagen für das Lesen und Schreiben hinaus geht es auch um die Fundierung mathematischer Fähigkeiten. In der Einführungsphase des Bildungsprozesses in SfA-Schulen, um die es bei einem potenziellen Transfer des Projekts zunächst gehen würde, steht jedoch die Begegnung mit Schrift im Vordergrund des Programms. Organisatorische, didaktische und methodische Prinzipien des Originalprogramms können daher sehr gut am Beispiel der Hinführung zur Lese- und Schreibfähigkeit illustriert werden.

In Kapitel 2 stellen wir zentrale Ergebnisse der verschiedenen Evaluierungen vor, denen SfA – auch im Vergleich mit anderen Schulentwicklungsprogrammen – unterzogen wurde. In Kapitel 3 wenden wir uns der Frage zu, welche Erfahrungen in anderen Ländern mit dem Versuch der Adaption und Implementation von SfA gemacht wurden. Im Zentrum von Kapitel 4 steht die Frage, ob es überhaupt einen Bedarf dafür gibt, SfA nach Deutschland zu holen – bekanntlich wurde seit den ersten Publikationen der Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien, insbesondere der PISA-Studien, eine Fülle von Maßnahmen zur Verbesserung der Leistungen von Schulen in Deutschland gestartet, was es vielleicht überflüssig macht, eine weitere vorzuschlagen. Um dieser Frage nachzugehen, haben wir eine Analyse

¹ Aus den Niederlanden (<http://successforall-nederland.nl/>, [Zugriff 21.12.2017]) und Süd-Afrika (<http://www.successforall.org.uk/blog/zamintuthuko-success-for-all-s-first-school-in-south-africa-or-alphie-goes-to-africa>, [Zugriff 21.12.2017]) liegen noch keine Publikationen vor.

exemplarischer, in verschiedenen deutschen Bundesländern bereits laufender Förderprogramme und ihrer Evaluationen, soweit solche zugänglich sind, durchgeführt. Das Ergebnis präsentieren wir im vierten Kapitel – es sei hier vorweggenommen, dass wir ein durchkomponiertes systematisches Modell der Schulentwicklung analog zu SfA im deutschen Kontext nicht identifizieren konnten, wohl aber Einzelmaßnahmen, an die bei einer Adaption sehr gut angeknüpft werden könnte.

Kapitel 5 schließlich wendet sich den praktischen Problemen einer versuchsweisen Implementierung des Programms zu. Dabei dient die Freie und Hansestadt Hamburg als Exempel. Das abschließende Kapitel 6 enthält ein Fazit und Empfehlungen auf der Grundlage unserer Beobachtungen und Analysen. In drei Anhängen finden sich ergänzende Informationen.

Kapitel 1: Gestaltung des Programms

„Everyone that gets engaged in education realizes that there is not one thing, there are many things that have to go right. Particularly with children who are at risk. There are many things that you have to anticipate and make sure to go in a good direction, before you can really have confidence that the outcomes will get much better.” – Robert Slavin²

Das Programm *Success for All* hat die Mission, in Kindern ‚die Liebe zum Lernen‘ zu wecken und dadurch ihre Entwicklung zu erfolgreichen Lernenden zu überprüfen. Es handelt sich um ein Schulentwicklungsprogramm, zu dessen Eckpfeilern hohe Investitionen in eine erfolgreiche Literalisierung gehören. Dem Programm unterliegt ein weiter Begriff von Literalität; er bezieht sich nicht nur auf Schrift, sondern auch darauf, die Grundlagen für weitere Kulturfähigkeiten zu legen, namentlich für die Fähigkeit, sich in der Welt der Zahl zurechtzufinden. Die Stärkung des Erfolgs beim Lesen- und Schreibenlernen steht jedoch – mindestens in den einführenden Jahren des Programms – im Vordergrund, da darin eine Grundvoraussetzung für Schulerfolg insgesamt gesehen wird. Zu den Eckpfeilern des Programms gehören darüber hinaus didaktische Prinzipien, insbesondere das Prinzip des kooperativen Lernens, und Maßnahmen des Schul- und Unterrichtsmanagements – von der Etablierung gemeinsamer SfA-Lernzeiten in der gesamten Schule über die Vereinbarung eines mimisch-gestischen Repertoires für die Verständigung über Arbeitsformen im Unterricht bis zur Einbeziehung von Eltern in das Lernprogramm der Kinder.

Die nachfolgende Schilderung betrifft zunächst die auf Lese- und Schreibfähigkeiten bezogenen Elemente, die den inhaltlichen Kern des Programms bilden.

Mit dem auf die Einführung in Lese- und Schreibfähigkeiten bezogenen Curriculum des Programms wird angestrebt, dass *alle* Schülerinnen und Schüler in der 3. Klasse des US-amerikanischen Systems (dem entspricht in Deutschland die 1. Klasse der Grundschule) eine durchschnittliche Lesekompetenz erreicht haben. Ziel der Aktivitäten ist es zugleich, auftretende Lese- und/ oder Schreibschwierigkeiten von Kindern rasch zu erkennen und mit Zusatzmaßnahmen Unterstützung bei ihrer Überwindung zu leisten. Es handelt sich also um ein vorausschauendes Interventionsprogramm für alle Schülerinnen und Schüler, nicht um ein Remediationsprogramm für lediglich diejenigen, die bereits Rückstände oder Entwicklungsprobleme aufweisen.

² <https://www.youtube.com/watch?v=opnZk8oTUhA&t=1023s> [Zugriff 21.12.2017]

Das Programm bietet detaillierte Leitlinien und Curricula für verschiedene Jahrgänge. Es besteht aus acht Bausteinen, in denen sich auch Merkmale des US-amerikanischen Schulsystems abbilden.³

Merkmale des US-amerikanischen Bildungssystems, die sich im SfA-Programm abbilden:

In den USA beginnt die Grundschule (Elementary School) bereits im Kindergarten (für Kinder von vier bis fünf Jahren). Vorgeschaltet ist eine Vorschule (Nursery School). Eine vertikale Differenzierung kennt das US-amerikanische System nicht. Je nach Bundesstaat bzw. Region, beginnt die Mittelschule (Middle School) nach fünf oder sechs Jahren der Elementary School.

Anders als in Deutschland, werden im US-amerikanischen System die Klassenverbände von Beginn an jedes Jahr neu zusammengesetzt. Die Lehrkräfte sind meist auf den Unterricht in einer Jahrgangsstufe spezialisiert, unterrichten also jedes Jahr eine andere Schulklasse. Damit soll einerseits ein günstiges Lernklima erreicht werden, indem zum Beispiel Cliquenbildung verhindert wird. Andererseits – spätestens in der Mittelschule – soll dies ermöglichen, Klassen zusammenzusetzen, in denen einander möglichst ‚gleichbegabte‘ Schüler/innen unterrichtet werden.

Von den acht Bausteinen des Programms SfA betreffen zwei die Nursery School und Kinder im Kindergartenalter. Vier Bausteine – in der folgenden Graphik rot umrandet – sind auf Kinder im (deutschen) Grundschulalter gerichtet. Zwei weitere Bausteine sollen in der Middle School Anwendung finden.

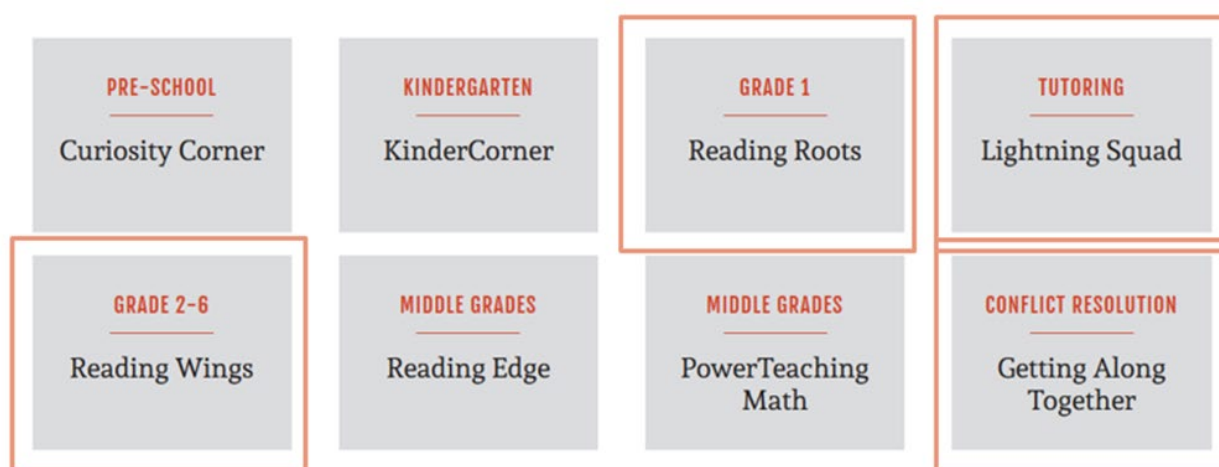


Abb. 1: Übersicht über die Bausteine von *Success for All*. Quelle: www.successforall.org/our-approach/schoolwide-programs/ [Zugriff: 01.11.2017]

³ ...soweit man von einem solchen sprechen kann. Faktisch sind in den USA ebenso wie in Deutschland die Bundesstaaten (Bundesländer) für Bildungspolitik zuständig. Stärkeren Einfluss als in Deutschland besitzen zudem die Schulbezirke in den USA, die z.B. vom Bundesstaat unabhängig über die Dauer der Schulstufen entscheiden können (etwa darüber, ob die Middle School nach fünf oder nach sechs Schuljahren einsetzt). Hier nachfolgend werden nur grobe Merkmale angedeutet, in denen sich das US-amerikanische und das deutsche Schulsystem unterscheiden und die in der Gestaltung des SfA-Programms Spuren hinterlassen.

Wie dies im Zitat von Slavin, das diesem Kapitel als Motto voransteht, zum Ausdruck kommt, setzt sich das Programm aus verschiedenen Komponenten zusammen, die ineinandergreifend zum Erfolg führen sollen. Eine Übersicht bietet die folgende Tabelle:

Tab. 1: Komponenten des Programms SfA

1.1 Didaktische Komponenten	1.2 Inhaltliche Bausteine	1.3 Organisatorische Merkmale
1.1.1 ‚Zyklus effektiven Unterrichts‘	1.2.1 Phonem-Graphem-Beziehungen	1.3.1 Einordnung in Leistungsgruppen
1.1.2. Kooperatives Lernen	1.2.2 Verhältnis Schreiben-Lesen	1.3.2 Gemeinsame Lesezeit in der ganzen Schule
1.1.3 Gesprächspartner	1.2.3 Mehrsprachigkeit	1.3.3 Individuelle Förderung
1.1.4 Erfolge bejubeln		1.3.4 Elternkooperation
1.1.5 1. Strukturierung durch Rituale		1.3.5 Etablierung eines Problemlösungsteams
		1.3.6 Prozessbegleiter
		1.3.7 Unterstützung der Schule durch externe Experten

1.1 Didaktische Komponenten

SfA ist nicht nur weitreichend in dem Sinne, dass es die gesamte Primarstufe – im deutschen Verständnis: vom Kindergarten bis zu den letzten Grundschul- oder ersten Sekundarschul- klassen – einschließt, sondern auch, weil es über inhaltliche Aspekte hinaus detaillierte Vorgaben zur Gestaltung der Schule und des Unterrichts macht: vom Aufbau der einzelnen Unterrichtsstunde bis zum gewünschten mimisch-gestischen Verhalten von Lehrkräften. Eine Leitvorstellung, die dem präskriptiven Charakter des Programms unterliegt, betrifft die Intention, den Einflussfaktor ‚Lehrkraft‘ auf den Lernprozess soweit wie möglich zu eliminieren. Dies wird als wesentliche Voraussetzung dafür angesehen, dass die Förderung nicht dem Zufall der Schulklassenzugehörigkeit eines Kindes überlassen ist. Erreicht werden sollen schulklassenübergreifende Strukturiertheit und Eindeutigkeit.

Stimmen zum präskriptiven Charakter von SfA:

“Teachers may feel offended if an outsider tries to change their practice, not themselves being teachers, but it brings so much to have something school wide” - Surette van Staden, Implementation Coach South Africa, SfA-Meeting in Groningen, 03.07.2017

“Some say SFA is too prescriptive, but it provides a consistent, effective approach to teaching and learning across the school. The key is for every teacher to the same strategies. If teachers do it well, they know they are doing something together with their colleagues and feel like a team, and their students make real progress. SFA turns teaching from an ‘art’ into a ‘science’ where best practice is understood and used consistently by everybody” – Susan Burton, implementation coach UK, SfA-Meeting in Groningen, 03.07.2017

“We don't follow every letter of the SfA manual, it's about the SfA-spirit, isn't it?” – SfA-Lehrkraft in den Niederlanden, SfA-Meeting in Groningen, 04.07.2017

1.1.1 ‘Zyklus effektiven Unterrichts’

Der ‘Zyklus effektiven Unterrichts’ ist die Grundlage des Programms. Es handelt sich um ein Modell, das Slavin (zuerst 1987) für die Prüfung der Qualität von Unterricht vorschlug. Das Modell hat folgende Komponenten:

- Qualität der Instruktion: der Grad, in dem Informationen oder Fähigkeiten so präsentiert werden, dass Schüler/innen sie leicht lernen können. Dieses Merkmal schließt eine gute Unterrichtsplanung ein, die ein relativ hohes Tempo im Wechsel von Anforderungen, Arbeitsweisen, Sozialformen und Medien vorsieht.
- Angemessener Schwierigkeitsgrad der Instruktion: der Grad, in dem die Lehrkraft sicherstellt, dass die Schüler/innen die Voraussetzungen für das Neuzulernende mitbringen, und zugleich der Grad, in dem das Neue über das bereits bekannte hinausgeht.
- Belohnung: der Grad, in dem die Lehrkraft die Lernbereitschaft und Motivation, zugleich aber die zielgerichtete Aufmerksamkeit der Schüler/innen zur Beschäftigung mit dem Lerngegenstand verstärkt.
- Zeit: der Grad, in dem die Lehrkraft den zeitlichen Bedarf richtig einschätzt, den die Schüler/innen zur Bewältigung einer Lernaufgabe benötigen. Dabei gilt, wie erwähnt, ein hohes Tempo der Rhythmisierung von Unterrichtsphasen generell als vorteilhaft (vgl. Slavin 1987a; Slavin 2008).

Slavin betont, dass gutes Unterrichten erfordert, alle vier Komponenten dieses Modells abzudecken. *“The four elements of this QAIT (Quality, Appropriateness, Incentive, Time) model have one important characteristic: All four must be adequate for instruction to be effective” (1994, S. 143).*

An diesem Modell sollen sich also die auf Literacy bezogenen Maßnahmen in SfA-Schulen orientieren. In der praktischen Umsetzung bedeutet das, dass der Unterricht mit aktiver Instruktion beginnen soll: Die Lehrkraft übernimmt eine Einführung in das anstehende Thema, erklärt den Zweck und die angestrebten Ziele des folgenden Unterrichts. Sie greift dabei vorhandene Kenntnisse auf, ruft sie den Kindern ins Gedächtnis. Im Anschluss an die Instruktion arrangiert sie eine Phase der Teamarbeit, in der die Kinder Aufgaben lösen, üben oder wiederholen; in dieser Phase kann die Lehrkraft sich den einzelnen Teams zuwenden. Falls sie feststellt, dass in den Teams zu unterschiedliche oder gar falsche Arbeitswege beschritten

werden, kann sie zu aktiver Instruktion zurückkehren. Wenn die Lehrkraft jedoch den Eindruck gewinnt, dass die Mehrheit der Kinder auf dem richtigen Weg ist, kann sie zur Überprüfung der Arbeitsergebnisse und danach zur 'Feier' der Kooperation und der individuellen Leistungen übergehen. Die Arbeit im Zyklus kann innerhalb einer einzelnen Unterrichtsstunde geschehen, sie kann sich aber auch über längere Zeit erstrecken, etwa im Rahmen einer kompletten Unterrichtseinheit.

Für das Lese- und Schreibprogramm nach dem SfA-Modell sind täglich 90 Minuten Unterrichtszeit vorgesehen. Den übrigen Unterricht gestaltet die Schule nach ihren eigenen Vorstellungen.

1.1.2 Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen ist ein wichtiger Bestandteil von SfA. Es unterscheidet sich von Ansätzen zum kollaborativen Lernen, in denen Schüler/innen lediglich Aufgaben erhalten, die sie zusammen lösen sollen. Kooperatives Lernen nach SfA besteht aus einer Zusammenarbeit, die von Lehrkräften aktiv vorgegeben, gesteuert und kontrolliert wird. Die präzise Anleitung durch die Lehrkräfte soll ermöglichen, dass sich die kooperativ Lernenden tatsächlich den kognitiven Anforderungen widmen, die für die Erschließung von Inhalten aufgewendet werden müssen – und nicht anderen Aktivitäten, wie etwa der Organisation der Zusammenarbeit.

Als Hauptmotive für kooperatives Lernen werden genannt:

- Motivation erhöhen,
- sozialen Zusammenhalt schaffen (Kinder kümmern sich um andere Kinder),
- Verständnis durch den Austausch verbessern (*"Team work provides a mechanism for teasing out misconceptions."* - Susan Burton, implementation coach SfA UK, SfA-Meeting in Groningen, 03.07.2017),
- Entwicklungsvorteile verschaffen (z. B. durch das Schaffen von Vertrauen im kleinen Team, das es den Kindern erleichtern soll, sich zu äußern oder um Hilfe zu bitten).

Die Zusammenarbeit soll folgende wichtigen Ansprüche erfüllen:



Abb. 2: Ansprüche an Kooperatives Lernen (SfA Foundation 2013a, S. 14)

1. **Anerkennung des Teams:** Die Kinder sind als Team verantwortlich für ihre Arbeit; Lehrkräfte kommentieren, loben das gesamte Team und nicht einzelne Kinder. Dabei wird auch der Grundgedanke verfolgt, dass die Gruppe selbst einen positiveren Einfluss auf das Arbeitsverhalten der einzelnen Kinder besitzt als Rückmeldungen oder Mahnungen durch Lehrkräfte.
2. **Individuelle Verantwortung:** Trotz der Anerkennung des Teams werden die inhaltlichen Leistungen individuell beurteilt.
3. **Gleiche Erfolgchancen:** Konkurrenz zwischen Teams soll vermieden werden. Betont werden soll, dass Zusammenarbeit in den Gruppen über einen festliegenden Zeitraum für die Entwicklung jedes Mitglieds der Gruppe bedeutsam ist.

Das kooperative Lernen läuft nach einem festen Muster ab.⁴ Die Teams arbeiten für acht Wochen zusammen. Am Anfang jeder Einheit werden Teams von drei bis fünf Kindern gebildet. Diese sollen möglichst homogen im Hinblick auf das Lese- und Schreibleistungsniveau sein, jedoch heterogen im Hinblick auf Merkmale wie Geschlecht, soziale Lage oder Ethnizität. Da die Gruppen klassenübergreifend zusammengestellt werden, sei es meist möglich, Kinder mit den gewünschten Merkmalen zusammenzuführen.

Die Gruppenzugehörigkeit wechselt alle acht Wochen, jeweils nach einem vorhergehenden Leistungstest. Dadurch soll erreicht werden, dass Kinder nicht langfristig in einer Gruppe verharren, in der sie entweder nicht genug oder zu sehr herausgefordert sind. Ein Teamwechsel während dieser acht Wochen soll vermieden werden. Dies folgt dem Grundgedanken, dass Kinder lernen müssten, dass sie im Leben immer wieder Personen begegnen werden, mit denen sie nur schwer umgehen können. Die Zuordnung zu Gruppen und sogenannten Teams erfolgt also auf der Grundlage einer Mischung aus leistungsorientierten und sozialen Kriterien.

Zu den teambildenden Maßnahmen gehört es z.B., dass die Teams sich einen Namen geben – basierend auf etwas, das die Kinder gemeinsam haben oder gleichermaßen mögen (z.B. ‚das Panda-Team‘; ‚das Barcelona-Team‘). Auch sollen die Teams sich für eine Form des ‚Jubelns‘ entscheiden, mit der sie ihre Erfolge feiern können. Das Feiern von Erfolgen, z.B. richtiger Lösungen von Aufgaben, sowie das Belohnen von kooperativem Verhalten sind wichtige Bestandteile des Programms. Kooperationsstrategien werden als lernbare Fertigkeiten betrachtet, die sich die Kinder durch die wiederkehrende Bereitstellung und Erläuterung von entsprechenden Mustern durch die Lehrkraft aneignen. Ein Beispiel: Die Kinder werden zunächst gefragt, ob sie eine Vorstellung von ‚aktivem Zuhören‘ haben: wie sieht das wohl aus, wie fühlt es sich an? Danach führen die Lehrkräfte entsprechendes Verhalten vor, fordern es wiederkehrend ein und belohnen es. Die Teams sollen fünf Kooperationsziele verfolgen, die immer für alle im Klassenzimmer sichtbar auf einem Poster dargestellt sind (vgl. Abb. 3 und Anhang B). Die Kinder können durch das Anwenden der Schritte Punkte verdienen



Abb. 3: Poster und Kooperationsziele: (SfA Foundation 2010a, S. xiv)

⁴ Die Arbeit in Teams setzt im Baustein *Roots*, dem Programm für die erste Klasse, noch nicht ein. Hier wird eher Partnerarbeit als Teamarbeit geleistet, da die vierjährigen Kinder für Teamarbeit als zu jung betrachtet werden.

und auch selbst vergeben, wobei die Aufforderung besteht, die Vergabe von Punkten explizit zu begründen (z.B.: *Ich gebe dem Panda-Team fünf Punkte für aktives Zuhören. Ich habe gesehen, dass alle zugehört haben, weil sie genickt haben und gute Fragen gestellt haben*). Reziprok werden Belohnungen auch von der Lehrkraft begründet.

Um den Kindern das explizite Begründen ihres Verhaltens zu erleichtern und um Teams zu ermutigen, sich immer weiter zu verbessern, können Lehrkräfte ein sogenanntes ‚Team Worksheet‘ benutzen. Auf diesem Arbeitsblatt können die Teams notieren, wie viele Punkte sie in einer Woche ‚verdient‘ haben (vgl. Abb. 4). Lehrkräfte können die Arbeitsblätter auch benutzen um zu prüfen, welche Kooperationsziele erreicht wurden und wo noch Nachholbedarf besteht.






Co-operative Learning Points						Team Name _____
						Date _____
	Practise Active Listening 	Help and Encourage Each Other 	Everyone Participates 	Explain Your Ideas and Tell Why 	Complete Tasks 	Total
Day 1						
Day 2						
Day 3						
Day 4						
Day 5						

Abb. 4: Arbeitsblatt: Erreichen der Kooperationsziele. Quelle: Material von SfA England.

Es wird empfohlen, die Kinder auf Basis folgender Kriterien zu belohnen:

- 70-79 Punkte: gutes Team (Englisch: good team)
- 80-89 Punkte: tolles Team (Englisch: great team)
- 90-100 Punkte: fantastisches Team (Englisch: super team)

Diese Form der Belohnung gehört zum ‚normalen‘ Feiern der Erfolge. Lehrkräfte können darüber hinausgehen, indem sie besonders vorbildlichen Teams zusätzlich eine vorab vereinbarte Belohnung zukommen lassen (z. B. einen Sticker aussuchen, den ganzen Tag mit einem pinkfarbenen Stift schreiben, etc. – es soll sich um Kleinigkeiten handeln, die dennoch für die Kinder reizvoll sind).

1.1.3 Gesprächspartner (Talk Partners)

Neben der kooperativen Arbeit im Team gibt es das Partnergesprächskonzept: Die Lehrkraft fordert während des Klassenunterrichts die Kinder auf, Antworten auf ihre Fragen zunächst in Paaren kurz zu besprechen. Intendiert ist, dass sich dadurch der Redeanteil der Kinder ebenso wie ihre Chance erhöht, richtige Antworten zu finden.

Beispiel:

Lehrkraft: Welche Farbe hat das Kleid des Mädchens? Überlegt euch das mal und besprecht es mit eurem Partner.

Die Kinder besprechen für kurze Zeit die Antworten im Paar.

Lehrkraft: Sehr gut, ich habe überall ‚rot‘ gehört. Das war die richtige Antwort, das Kleid des Mädchens ist rot.

Wenn die Lehrkraft falsche Antworten hört, kann sie entscheiden, ob eine Aufgabe weiter von ihr selbst erläutert werden muss oder ob ein Team, das die Aufgabe verstanden hat, die richtige Antwort geben und erklären soll. Diese Arbeit in Paaren lässt sich also für das schnelle Vergleichen, Besprechen und Kontrollieren von individuellen Antworten einsetzen.

Partnerggespräche – Kommentar einer SfA-Lehrerin

“If a question is worth asking, it is worth every child answering”

1.1.4 Erfolge feiern

“Some teachers ask why they should use cheers when they could just say ‘Well done’. The resistance to cheers is a very adult view on what influences the children’s hearts and minds. Cheers provide positive feedback on a job well done and bring happiness into the classroom, increasing motivation and so impacting directly on learning.” – Susan Burton, SfA implementation coach UK, 03.04.2017, SfA-meeting in Groningen.

Für das Feiern von Erfolgen sind Rituale des ‚Jubelns‘ festgelegt (siehe Anhang C: ‚SfA-Jubel-Liste‘). Jedes Team entscheidet sich am Anfang der Achtwochenperiode für einen ‚Teamjubel‘. Dieser kann nach Lehreranweisung eingesetzt werden – zum Beispiel am Ende einer Unterrichtsstunde, in der viele Punkte für Kooperation verdient wurden. Begründet wird diese Vorschrift damit, dass Kinder das Gefühl des Erfolgs lieben und gern ein bisschen Bewegung haben. Beim Unterrichten gehe es auch darum, Kinder glücklich zu machen und eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, die die Herzen der Kinder erwärmt.

Bedenken von Lehrkräften, dass die Kinder nach dem Jubeln vielleicht zu aufgereggt sein und sich nicht wieder auf die Arbeit konzentrieren könnten, wird entgegengehalten, dass Verhalten weitgehend lernbar sei. Die Kinder in SfA-Schulen erhalten eine sorgsame Einübung in diese Rituale durch ihre Lehrkräfte und seien deshalb imstande, sich angemessen zu verhalten und die Funktionen der Belohnung und Belobigung nachzuvollziehen.

1.1.5 Strukturierung durch Rituale

“The transition between teacher talk and child talk needs to be handled in a smooth, non-aggressive fashion. It is for this reason that the non-verbal Management signals are seen as an essential part.” – SfA Wings-Material Großbritannien.

Ein Grundmoment von SfA ist es, klare Routinen zu etablieren, die durch gestische Signale unterstützt werden. Die Vorhersehbarkeit und Systematik dieser Signale soll Übergänge zwischen Unterrichtsphasen und Sozialformen, zum Beispiel von der Gruppenarbeit zum Klassenunterricht, erleichtern. In der folgenden Tabelle sind Beispiele aufgeführt:

Tab.2: Beispiele⁵ für Rituale und ihre Funktion

Stille-Signal	<p>Da die Kinder oft in Gruppen oder mit Partnern arbeiten, seien Signale unerlässlich, um die ungeteilte Aufmerksamkeit der Kinder ohne erheblichen Stimmeinsatz zu bekommen.</p> <p>Wenn die Lehrkraft die Hand hebt ohne etwas zu sagen, wissen die Kinder, dass sie mit ihren Tätigkeiten aufhören und aufmerksam sein sollen. Wenn sie die Hand der Lehrkraft sehen, erheben sie auch die Hand. So kann die Lehrkraft sehen, wer zuhört und wer nicht. Die Lehrkraft spricht nicht beim Erheben der Hand. Da alle Kinder, die das Zeichen sehen, die Hände heben, werden am Ende alle erreicht, ohne dass gesprochen werden musste.</p>
Aktives Zuhören	Um die Kinder zum genauen Zuhören anzuspornen, hebt die Lehrkraft die Hand und bildet mit zwei Fingern ein V-(,Victory'-)Zeichen.
Zeit für das Denken	Um die Kinder zu veranlassen, dass sie über eine Frage nachdenken oder eine Sache reflektieren bevor sie sich äußern, weist die Lehrkraft auf ihre Schläfe und legt danach eine Pause ein. Die Kinder ahmen das Signal nach, um ihr Engagement beim Nachdenken zu demonstrieren.
Ich bin dran, Du bist dran	Um anzuzeigen, wer im nächsten Unterrichtsabschnitt aktiv ist (z.B. ob die Lehrkraft liest oder die Kinder lesen), deutet die Lehrkraft auf sich selbst („nun bin ich an der Reihe“) oder auf die Kinder/ ein einzelnes Kind („jetzt seid ihr/ bist du dran“). Wenn die Kinder damit vertraut sind, benutzt die Lehrkraft nur noch die Gesten.
,Daumen hoch‘	Die Kinder können das Zeichen ‚Daumen hoch‘ benutzen, um zu zeigen, dass sie etwas verstanden haben oder für den nächsten Schritt bereit sind. Die Lehrkraft kann auch explizit dazu auffordern: „Alle, die verstanden haben, Daumen hoch!“
Partnerpyramide	Wenn die Kinder mit einer Aufgabe im Team fertig sind, signalisieren sie dies, indem sie zusammen mit den Händen eine Pyramide formen.
,1-2-3 los‘	<p>Für die Anweisung bestimmter Aktivitäten im Raum benutzt die Lehrkraft erhobene Finger:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 = Materialien einsammeln 2 = aufstehen und den Stuhl an den Tisch schieben 3 = sich bewegen und ruhig, aber schnell eine Aktivität ausführen
Frag erst drei, dann mich	Die Kinder sollen ihre Fragen erst drei anderen Kindern stellen, bevor sie sich an die Lehrkraft wenden
Think-Pair-Share ⁶	Die Kinder sind zunächst gehalten, über ein Problem allein nachzudenken (10-15 Sekunden); dann sollen sie versuchen, mit einem Partner über ihre Lösung Konsens zu erreichen; danach sollen sie ihre Gedanken mit dem Team oder der ganzen Klasse teilen.

⁵ In blau eingefärbt: Beispiele für ritualisierte Gestik; in orange eingefärbt: Beispiele für allgemeine Regeln des Unterrichts (SfA Foundation 2010b).

⁶ Diese Methode ist in der Praxis kollaborativen und kooperativen Unterrichts weit verbreitet; sie wurde von Frank Lyman, University of Maryland, 1981 erstmals vorgestellt.

Berichterstatter nach Zufall	Alle Kinder in den Teams erhalten eine Nummer (1-4). Wenn die Lehrkraft eine Frage stellt, zieht sie eine Nummer. Nur Kinder mit diesen Nummern dürfen die Frage beantworten. Damit soll die Aufmerksamkeit aller Kinder gesichert werden.
------------------------------	--

1.2 Inhaltliche Bausteine

Didaktik und Methodik der Einführung in die Schrift im Grundschulunterricht sind traditionell ein hoch umstrittenes, vielfach von Ideologien durchsetztes Thema (Schröder-Lenzen 2013; Schneider 2017), das vor allem aufgrund jüngerer Beobachtungen zu orthographischen Fähigkeiten von Kindern erneut in die fachliche und öffentliche Aufmerksamkeit geraten ist. Im Folgenden stellen wir zunächst einige Prinzipien vor, die SfA für den US-amerikanischen Kontext vorsieht.⁷ Exemplarisch widmen wir uns hierbei einigen Beispielen aus dem Programmteil *Roots* (Klasse 1), die allein um der Illustration willen vorgestellt werden. Die Darstellung erhebt also keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Auch auf weiterführende Beschreibungen und Diskussionen zu späteren Programmteilen (z.B. *Wings*) wird an dieser Stelle verzichtet. Ferner berücksichtigen wir im Folgenden weder strategische noch kulturelle oder sprachliche Differenzen, die bei einer Transferierung nach Deutschland zu berücksichtigen wären. Dies ist Gegenstand der abschließenden Empfehlungen.

1.2.1 Phonem-Graphem-Beziehungen

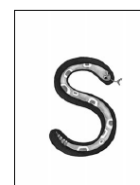
SfA adressiert die verschiedenen Komponenten der Aneignung von rezeptiver und produktiver Lese- und Schreibkompetenz: sowohl basale Fertigkeiten wie Dekodieren und Rechtschreibung als auch tiefes Leseverstehen und mündliches sowie schriftliches Ausdrucksvermögen. Zunächst gilt phonologische Bewusstheit als ein Schlüsselfaktor für die Herstellung einer guten Basis zur Entwicklung von Lesekompetenz. Dies basiert auf Forschung, die zeigt, dass schlecht entwickelte phonologische Bewusstheit die Kluft zwischen guten und schwachen Lesern immer weiterwachsen lässt. Entsprechende Forschungsergebnisse liegen auch für den deutschsprachigen Kontext vor (Schiefele et al. 2004). Sie beziehen sich sowohl auf Kinder mit einsprachiger familialer Sozialisation als auch solche mit zwei- oder mehrsprachigen Erfahrungen (Duzy et al. 2013).

In Anwendung solcher Forschungsergebnisse beginnt der Unterricht in SfA (erstes Jahr) an allen Tagen mit dem Training des phonologischen Bewusstseins. Entsprechende Aufgaben sind in hohem Tempo für 20 bis 30 Minuten pro Tag zu meistern. Im Folgenden ein Beispiel für solche Aufgaben (aus dem *Roots*-Programm, SfA Foundation 2010a):

Einführung eines neuen Phonems. Begonnen wird mit Übungen zum Klangbild. Eingesetzt werden Bildkarten (*Key Cards*), die ein Graphem abbilden. Zu jedem Klang lernen die Kinder einen alliterierenden oder Buchstabengruppensatz – z.B. für ‚ng‘: „Bring the king a ring“ (SfA Foundation 2010a, S. 240); für ‚S‘: „The snake slides and slithers“ (SfA Foundation 2010a, S. 23-24). Der Phonem-Graphem-Zusammenhang wird zunächst von der Lehrkraft im Klassenunterricht spielerisch vorgestellt. Sie nutzt dabei das Maskottchen ‚Krokodil Alphie‘. Dabei wird darauf geachtet, dass die Kinder Klang und Zeichen als Kompositionen im Wortbild nachvollziehen können, um ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, was ein ‚Buchstabe‘ ist oder womit ein Wort ‚anfängt‘; das Vorgehen unterstützt also die kognitive Annäherung an das Konzept der Schrift.



Key Card



Key Card

⁷ Diese Präsentation stützt sich insbesondere auf die Analyse von Material aus den USA (zugänglich gemacht von Nancy Madden) und aus England (zugänglich gemacht von Susan Burton und Matt Ditchfield).

Beispiele dafür, wie groß die Herausforderung ist, die Kinder bewältigen müssen, um das Konzept ‚Laut‘ mit dem Konzept ‚Buchstabe‘ angemessen zu verbinden, zeigen auch Unterrichtsbeobachtungen aus dem sprachlichen Anfangsunterricht in Deutschland. Hier ein Beispiel, das vor Augen führt, dass es für Kinder keineswegs trivial ist herauszufinden, was ein ‚Anlaut‘ ist:

„Michalina soll Mitte der ersten Klasse Anlautbilder den Anlauten E, A und L zuordnen. [...] Dann kommt der Löwe. ‚Löwe, Löwe‘, sagt Michalina, ‚wo ist das Lö:?’“

(Schüler, Dehn, Merklinger (2017) in: die Grundschulzeitschrift, Heft 306)

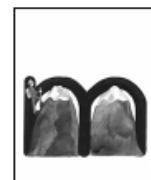
Beispiele für Übungen zu diesem Komplex in SfA sind nachfolgend abgebildet. Sie zeigen die Sequenz der Übungen: Nach der Einführung durch die Lehrkraft üben die Kinder in ihren Teams oder mit Partnern, wofür sie genaue Anleitungen erhalten.

Whole Group Response →

- Let's practice saying that special sentence from Alphie. Say the first /m/ word once, and ask the students to repeat it. Then say the word again, stretching /m/ at the beginning. Do this for every /m/ word in the sentence.

Teacher: The	Students: <i>The</i>
Teacher: man	Students: <i>man</i>
Teacher: mmman	Students: <i>mmman</i>
Teacher: marches	Students: <i>marches</i>
Teacher: mmmarches	Students: <i>mmmarches</i>
Teacher: on	Students: <i>on</i>
Teacher: mountains	Students: <i>mountains</i>
Teacher: mmmountains	Students: <i>mmmountains</i>

- Alphie wants us to listen for a special sound today. It's the sound we hear at the beginning of m→man and m→mountain. What do you think the sound is? That's right. The sound for today is /m→m/.



Key Card

Abb. 6a: Einführung des Buchstaben "M" im Klassenunterricht (SfA Foundation 2010a, S. 3).

Pictures and Objects

- We're going to look at some more pictures that begin with /m→m/. Show the students the phonics picture cards for words beginning with /m/. Say the name of the object as you display each card, and ask the students to repeat it. Then say the name again, stretching /m/ at the beginning of the word. Example: **Say mermaid.** [*Mermaid.*] **Now say mmmmermaid.** [*Mmmmermaid.*]



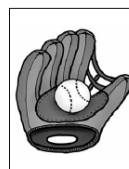
mermaid



moon



mop



mitt

Making the Sound

- Ask the students to say /m/. Watch how my mouth moves when I say /m→m/. My lips are together, and it sounds like I'm humming, /m→m/. Let's all say that sound together, /m→m/. Put your hand on your throat. Can you feel the hum? We can stretch this one. Say it with me, /m→m/. Don't allow the students to say "meh" or "muh." Emphasize the pure, stretched sound, /mmm/.

Abb. 5b: Einführung des Buchstaben "M" im Klassenunterricht (SfA Foundation 2010a, S. 3).

<p>Think-Pair-Share</p> <p>→</p> <p>The students will learn the letter shape for the sound that they have learned.</p>	<h2 style="margin: 0;">Students' Words</h2> <ul style="list-style-type: none"> • Now I want to see if you can tell me any words that begin with /m→m/. <u>Think of a word you know that begins with /m→m/.</u> Pause while the students think of /m/ words. Now pair with your partner. Tell your partner your /m→m/ words. Choose two or three partnerships to <u>share</u> their answers with the class. Be sure to point out any students whose names begin with the special sound for the day.
---	---

Abb. 7: Einführung des Buchstaben "M" mit Think-Pair-Share (SfA Foundation 2010a, S. 4).


<p>The students will learn to write the letter.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Run your finger over "m" as you say /m/. Look really hard at this letter. Can you see how it looks like the m→man m→marching on the m→mountain? This letter says /m→m/. When you see this letter, say /m→m/. What does this letter say? [/m→m/.]
	<h2 style="margin: 0;">Write the New Letter</h2> <h3 style="margin: 0;">In the air</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Here's how we can remember to write /m→m/. Trace your finger over the key card picture, and recite the writing cue: From the man go down, climb one mountain and another. /m→m/. Repeat this three times. Then recite the cue phrase again, this time tracing your finger over the letter "m" that you wrote on the chart paper (or chalkboard). • Now let's try writing this letter in the air. Turn your back to the students, and hold your finger high above your head. Model moving your finger in the shape of "m" as you recite the writing cue. The students should do this with you at least three times.

Abb. 8: Übung des Buchstaben "M" im Klassenunterricht (SfA Foundation 2010a, S. 4).

Beziehung von Klängen und Graphemen einüben. Vertieft werden soll die Einübung der Beziehungen zwischen Klängen und Graphemen sodann durch ein videoanimiertes Alphabet. Im Video sehen die Kinder noch einmal Laut-Zeichen-Beziehungen in unterhaltsamer, musikalisch unterlegter Form.

Im Anschluss hieran folgt die Phase des Einübens der Schrift. Auch hierfür ist das Vorgehen genau vorgeschrieben: Die Lehrkraft schreibt das Graphem an die Tafel neben die dort angeklebte Lautkarte; sie fährt sodann das Graphem dreimal mit dem Finger an der Tafel nach und anschließend einmal groß in der Luft. Es folgt erneut eine Übungsphase in Teams oder mit Partnern.

<p>Monitor</p> <p>→</p>	<h3 style="margin: 0;">With a partner</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Now let's try writing this letter with a partner. Ask the students to take turns writing the letter on a partner's hand (back, arm, leg, etc.) with their fingers while they repeat the writing cue. Repeat this activity three times. <h3 style="margin: 0;">In the partner writing book</h3> <ul style="list-style-type: none"> • You're ready to write this letter in your partner writing book. The students will practice writing the letter "m" in their partner writing books. They should recite the writing cue and say /m/ as they write the letter. • Look at your partner's paper. Check to see that your partner made the shape correctly. If your partner wrote the letter correctly, you can put your initials in your partner's book. • Move around the class to observe, provide positive feedback, and assist as needed. When finished, have the class read the letters together, or randomly select a partnership to read the letters.
-------------------------	--

Abb. 9: Übung des Buchstaben "M" mit einem Partner (SfA Foundation 2010a, S. 4).

Von Graphemen zu Wörtern. Der nächste Schritt im Prozess betrifft das Zusammenziehen separater Buchstaben zu Wörtern. Hier wird erneut ein Video eingesetzt, das den Vorgang spielerisch zeigt. Auch hier beginnt die Einführung mit einer Phase des Klassenunterrichts (unterstützt von ‚Alphi‘), auf die angeleitete kooperative Partner- oder Teamarbeitsphasen folgen. Die bereits gelernten Beispiele werden am Anfang jeder neuen Unterrichtsstunde kurz in Erinnerung gerufen und noch einmal geübt. Alle bereits gelernten Phoneme/ Grapheme werden am ersten Tag der folgenden Woche wiederholt.

1.2.2 Verhältnis Schreiben, Lesen und andere Fertigkeiten

Das Training phonologischer Bewusstheit wird von Beginn an flankiert durch Aufgaben zu Leseverständnis, Lesegeschwindigkeit, Leseflüssigkeit, ferner zum Wortschatz und weiteren mündlichen Fähigkeiten sowie durch Schreibaufgaben. Die Übersicht in folgender Tabelle zeigt den Weg, den Unterrichtsreihen im einführenden Jahr (dem Jahr der ersten Alphabetisierung, ergo der konventionellen ersten Klasse im deutschen System) nehmen sollen:

Tab. 3: Strukturierung von Unterrichtsreihen im einführenden Jahr

Name des Unterrichtsteils	Inhalt	Intendierte Kompetenz
Fast Track Laut-Zeichen-Beziehung (20-30 Minuten)	Einführung von neuen Buchstaben oder Buchstabengruppen (Graphemen) und der dazugehörigen Laute (Phonemen). Übung im Wortkontext.	<ul style="list-style-type: none"> • Technisches Dekodieren (Lesen) und Enkodieren (Schreiben). • Leseflüssigkeit
Geteilte Geschichten (30-35 Minuten)	Lesen eines Textes. Jede Woche steht ein anderer Text im Mittelpunkt. Ziel ist es, diesen am Ende der Woche fließend vorlesen zu können und zu verstehen. Jeder Text hat Schwerpunktwörter, mit welchen die Kinder komplette und ‚schöne‘ Sätze formen können.	<ul style="list-style-type: none"> • Leseverständnis; Lernen, Kontextsignale zu erkennen und Inhalte in eigene Worten zu fassen. • Erzählfähigkeit • Wortschatzerweiterung
STaR Story (Geschichte erzählen und wiedererzählen) (20-30 Minuten)	Die STaR Stories bauen auf den Shared Stories auf. Ziele sind Erweiterung der Schreibfähigkeit, der Wortschatzentwicklung, des Hörverstehens und der mündlichen Ausdrucksfähigkeit.	<ul style="list-style-type: none"> • Hörverstehen • Wortschatz • Formulieren wohlgeformter Sätze (in gesprochener und in geschriebener Sprache).
Schreibabenteuer (Adventures in Writing) (30-40 Minuten)	Am letzten Tag der Unterrichtsreihe findet das ‚Schreibabenteuer‘ statt. Die Kinder planen, schreiben und überprüfen ihre eigenen kreativen Texte, angelehnt an den ‚Text der Woche‘.	<ul style="list-style-type: none"> • Transfer, selbsttätige Anwendung des Gelernten; • Fähigkeit, eigene Textproduktion zu überprüfen und zu beurteilen.

Damit der Weg vom Buchstaben zum Textschreiben von Anfang an beschriftet werden kann, werden die Kinder mit Schreibstrategien für Fälle vertraut gemacht, in denen sie noch nicht wissen, wie etwas geschrieben wird:

STaR Writing

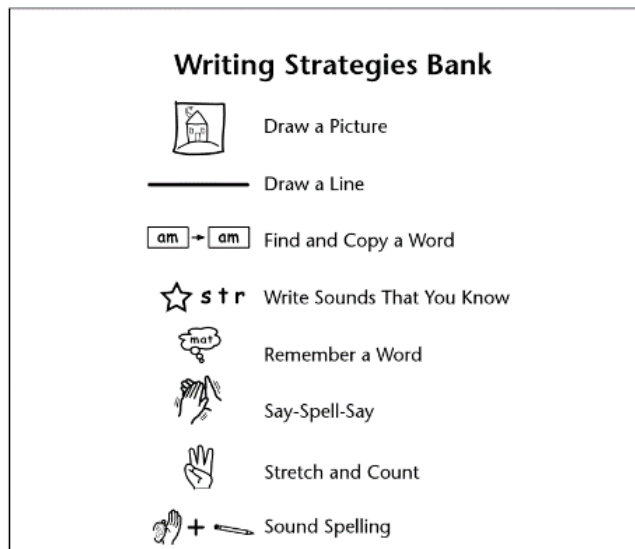


Abb. 10: Schreibstrategien für Fälle, in denen Kinder noch nicht wissen, wie etwas geschrieben wird. (SfA Foundation 2010a, S. 263)

Die vorgestellte Schrittfolge illustriert, dass kontinuierlich darauf Wert gelegt wird, Zusammenhänge zwischen einer neugelernten Fertigkeit, dem Wissen über ihre Funktion, Inhalten und angemessenen Ausdrucksformen herzustellen. Zugleich werden die Kinder mit Strategien vertraut gemacht, die ihnen ermöglichen sollen, sich auch dann (schriftlich) auszudrücken, wenn ihnen ‚konventionelle‘ Formen des Ausdrucks noch nicht zur Verfügung stehen.

1.2.3 Mehrsprachigkeit

Die bis hierhin vorgestellten Praktiken haben den Fall des einsprachig (Englisch) aufwachsenden Kindes als Prototyp vor Augen. Mit Blick darauf, dass die Schulsprache nicht für alle Kinder die Erstsprache ist, wird jede Unterrichtsreihe durch Hinweise auf die Unterstützung der Kinder mit anderem Sprachhintergrund oder aus anderen Gründen verzögerter Sprachentwicklung ergänzt. Diese Hilfestellungen für Lehrkräfte richten sich vor allem auf Vorschläge zur Erklärung ‚schwieriger‘ Wörter (vgl. Abb. 10).

Die Anregungen sind in die Unterrichtsbeschreibungen eingefügt, um Lehrkräfte auf die mögliche Notwendigkeit von Hilfestellungen aufmerksam zu machen. Hierneben sind im SfA-Videomaterial spezielle Szenen („*Reading Reels for Roots*“) enthalten, die den Kindern mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf ergänzend angeboten werden können.

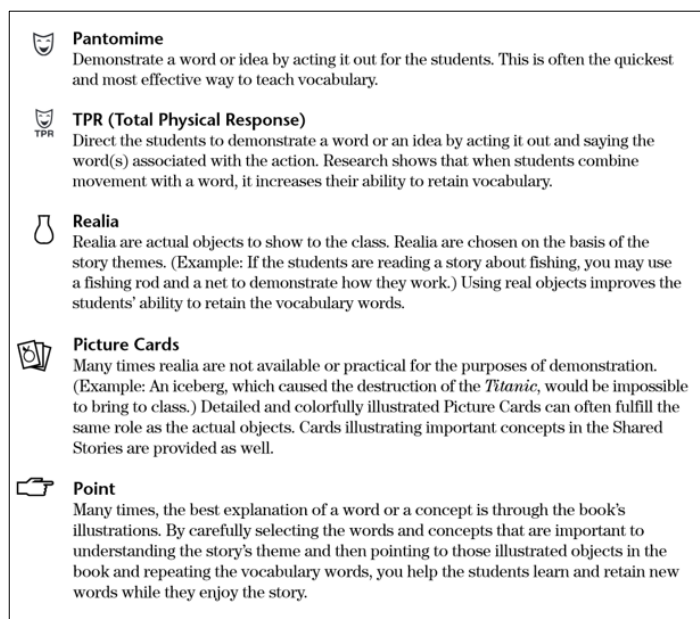


Abb. 11: Anregungen für Lehrkräfte zur Erklärung schwieriger Wörter (SfA Foundation 2010a, S. xviii-xix)

1.3 Organisatorische Merkmale

Neben den didaktischen und methodischen Vorgaben enthält SfA ein organisatorisches Grundgerüst, das von den beteiligten Schulen eingehalten werden muss. Um dies zu gewährleisten, wird von Schulen, die eine Mitwirkung anstreben, verlangt, dass 80 Prozent des gesamten Schulpersonals dem Programm zustimmen und sich von SfA überzeugt zeigen. Nachfolgend werden die wichtigsten Säulen dieses Organisationskonzepts vorgestellt.

Stimmen zu den organisatorischen Merkmalen:

“It is important to remember that the process involves more than the change to a cooperative learning strategy in the classroom. The school-wide strategies to support success are equally important. These include assessing every student’s progress at the beginning of the year and 4 times during the year, and grouping students for reading instruction based on their reading level. Grouping is used across grades and classroom for 90 minutes at the same time in the whole school. Tutoring is used to support students who start to fall behind. Also, there are teams that address parent involvement, increasing attendance (if it is an issue), assist teachers with students with special needs, and build a positive school climate.” Nancy Madden, SfA-Entwicklerin USA, Email vom 25.07.2017.

“All the SFA components are best practice. In an ideal world all schools would use all of the components. But this is not an ideal world. Make sure to prioritise, identify the most important needs of the school and accept that the school might only implement some components.” Susan Burton, implementation coach SfA UK, SfA-Meeting in Groningen, persönliche Kommunikation am 03.07.2017.

“Implementing SfA goes very slow. There is so much more than literacy in schools and children’s lives.” – Surette van Staden, implementation coach South Africa, SfA-Meeting in Groningen, persönliche Kommunikation am 03.07.2017.

1.3.1 Einordnung der Schüler(innen) nach Leistungsgruppen

In SfA werden die Kinder für die Leseaktivitäten in möglichst leistungshomogene, aber in Bezug auf andere Merkmale heterogene, klassenübergreifende Gruppen eingeordnet. Alle acht Wochen findet eine Testung statt, auf deren Grundlage die Gruppen neu zusammengesetzt werden. Diesem Vorgehen liegt die entwicklungspsychologisch fundierte Annahme zugrunde, dass die Arbeit in wechselnden, ihrer konkreten Lernentwicklung jeweils entsprechenden Gruppen gewährleisten könne, den Kindern genau die Unterstützung, Materialien und Aufgaben zukommen zu lassen, die ihrer ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (Vygotski, 1964) entsprechen. Von anderen Aufgaben freigestellte Prozessbegleiter sind mit der operativen Umsetzung der notwendigen Testungen und die Gruppenzusammensetzungen betraut.

Die Einordnung nach Leistungsgruppen, inklusive der Testung, stellt eine große inhaltliche und organisatorische Herausforderung dar.⁸ Die Tests für *Roots* (also für die Phase der Grundlegung) umfassen die Leistungsbereiche Phonologie, Vorlesen, Leseverstehen und Lesegeschwindigkeit. Für das weiterführende Programm *Wings* kommen hinzu: standardisierte Leistungstests sowie Lehrerurteile, basierend auf begleitenden Beobachtungen während der Achtwochenperiode. Obwohl auch Schreiben eine wichtige Komponente des SfA-Unterrichts ist, scheint die Schreibleistung keinen Einfluss auf die Zuordnung zu haben.

⁸ Im SfA-Transferprojekt in den Niederlanden wird dieses Merkmal des Programms bislang noch nicht realisiert, da der organisatorische Aufwand zu komplex sei; zudem bestehen Bedenken gegen die häufige Testung.

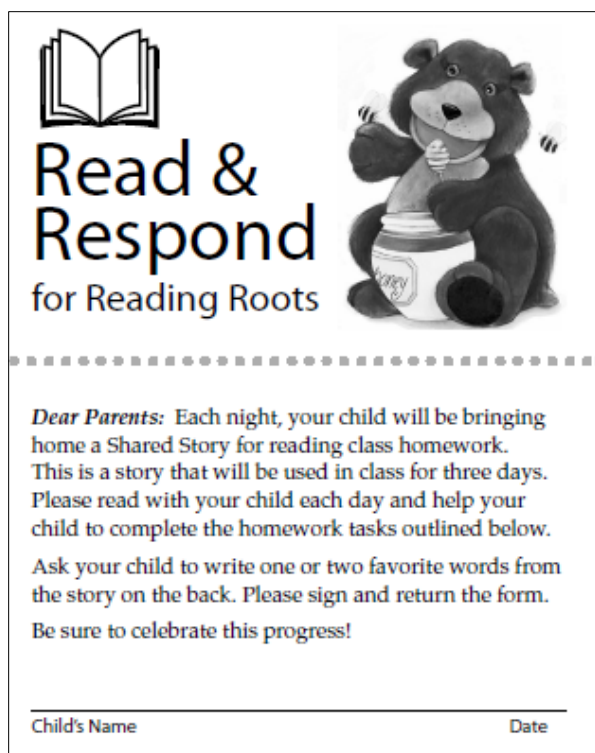
1.3.2 Gemeinsame Lesezeit



Die Zuordnung zu Leistungsgruppen kann nur realisiert werden, wenn in der ganzen Schule eine gemeinsame Lesezeit eingerichtet wird, so dass Kinder in dieser Zeit ihre Gruppe aufsuchen können, ohne Teile ihres Jahrgangsunterrichts zu verpassen. Ein Vorteil der gemeinsamen Lesezeit ist es, dass die Schule versuchen kann, diese Zeit konsequent von anderen Schulereignissen freizuhalten.

1.3.3 Individuelle Förderung

Falls sich bei Kindern Schwierigkeiten zeigen, an dem gemeinsamen Programm teilzuhaben, organisiert die Schule für eine Periode von 20 Wochen eine individuelle Förderung. Diese Förderung erfolgt zusätzlich zum üblichen Unterricht mit 20 Minuten täglich. Für die Begleitung der Förderung sind Tutoren verantwortlich, die alle zwei Wochen einen neuen Förderplan in Absprache mit dem Kind selbst und den Lehrkräften aufstellen. Der Förderplan enthält konkrete Ziele, deren Erreichen im geplanten Zeitraum überprüft wird. Wenn Kinder gleiche Entwicklungsziele haben, kann die Förderung in Paaren oder kleinen Gruppen stattfinden. Die Tutoren dokumentieren die Entwicklungen der Kinder und teilen ihre Beobachtungen mit den Lehrkräften. Für den Einsatz in solchen Fördermaßnahmen steht eine Fülle von Material zur Verfügung, das jeweils mit Blick auf bestimmte Förderziele benutzt werden kann; hierzu gibt es Materiallisten, in denen die Teilziele erläutert sind, denen das Material jeweils dienen soll. Auch Computerspiele gehören zu diesem Repertoire.

1.3.4 Elternkooperation




Read & Respond
 for Reading Roots 

Dear Parents: Each night, your child will be bringing home a Shared Story for reading class homework. This is a story that will be used in class for three days. Please read with your child each day and help your child to complete the homework tasks outlined below.

Ask your child to write one or two favorite words from the story on the back. Please sign and return the form.

Be sure to celebrate this progress!

 Child's Name Date

Eingedenk der Ergebnisse von Schulqualitätsuntersuchungen, die auf die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhäusern weisen, enthält das SfA-Programm auch die Komponente der Elternbeteiligung. Die Kooperation mit Eltern soll einerseits dazu dienen, Schwierigkeiten verstehen zu können, die sich ggf. bei Kindern zeigen. Andererseits sollen die Eltern angeregt werden, auch zu Hause eine lernförderliche Atmosphäre zu schaffen. Die Kinder bekommen zum Beispiel Aufgaben, die sie zusammen mit ihren Eltern lösen sollen (vgl. Abb. 11; SfA Foundation 2010a, S. 365).

Abb. 12: Beispiel einer Aufgabe, die Kinder zusammen mit ihren Eltern lösen sollen

1.3.5 Etablierung eines 'Problemlösungsteams'

"You have to go beyond academics, because problems will come, it's not that they might come. And that's why you need a solutions team." – Robert Slavin, SfA-Entwickler USA, mündliche Kommunikation, Fachtagung 'The Role of Innovation Networks' der Joachim Herz-Stiftung, 28.06.2017

Jede SfA-Schule etabliert ein Problemlösungsteam, das für Fälle zuständig ist, die die übliche Schularbeit überfordern. Sein Einsatz erfolgt z.B. bei Schwierigkeiten in der Familie oder auffälligem Verhalten, das den Lernprozess negativ beeinflusst. Der Grundgedanke dieser Maßnahme ist, dass Probleme jederzeit auftreten können. Darauf sollen die Schulen vorbereitet sein und geeignete Expertise aufbauen. Die Teams können aus Lehrkräften, sozialpädagogischem Personal, engagierten Eltern, Ehrenamtlichen oder anderen qualifizierten Personen bestehen.

1.3.6 Prozessbegleiter

Zu den das übliche Personal der Schulen ergänzenden, unterstützenden Ressourcen gehört die Etablierung der Position eines ‚Prozessbegleiters‘ (*facilitator*). Dabei handelt es sich um ein Mitglied des Schulpersonals, das in Vollzeit dafür zuständig ist, die Umsetzung der SfA-Maßnahmen und Ziele zu begleiten. Zu den Aufgaben gehört die Motivation der Lehrkräfte, die Unterstützung der alltäglichen Arbeit, die Hilfe bei der Formulierung von Zielen und bei der Überwachung ihrer Erreichung. Prozessbegleiter(innen) kooperieren mit den Lehrkräften bei der Identifizierung von Kindern, die zusätzliche Förderung brauchen. Die Ausbildung dieser Personen erfolgt durch ein externes Expertenteam (vgl. 1.3.7). Dabei sollen Rolle und Funktion präzise geklärt werden: Prozessbegleiter(innen) sollen als Mentor(inn)en fungieren, nicht jedoch die Rolle von Evaluatoren einnehmen. Die Funktion von interner Evaluation wird als Aufgabe des Schulleitungsteams gesehen. Die folgende Abbildung (Abb. 12) illustriert die Aufgaben der Prozessbegleiter(innen):

Top Ten Priorities for New Facilitators

1. Work with the principal to make sure that there is a ninety-minute uninterrupted reading block and that teachers have all the necessary materials for instruction.
2. Get assessment and regrouping right, making sure that students are placed as aggressively as possible.
3. Get into classrooms daily, observing and giving feedback to teachers to improve instruction and enhance student learning.
4. Establish feedback loops (between the facilitator and teachers, between the facilitator and principal), and have a coaching plan to help teachers reach a refined level of implementation.
5. Collect and analyze data regularly, including the Grade Summary Form, and share data with the Leadership team, the Leading for Success teams, and all staff members.
6. Have regular component-level meetings in which teachers use data to set goals and celebrate successes and during which you provide needed professional development for teachers and tutors.
7. Implement and monitor interventions for struggling students, including tutoring and classroom modifications.
8. Participate as an active member of the Schoolwide Solution teams as appropriate.
9. Be an active member of the Leadership team, instructional component teams, and Schoolwide Solutions teams.
10. Celebrate the successes of both teachers and students, and make those celebrations public.

Abb. 13: Merkblatt für Prozessbegleiter(innen) (SfA Foundation 2013b, S. 11)

1.3.7 Unterstützung der Schule durch externe Experten

Ein besonderes Merkmal der Organisation von SfA ist es schließlich, dass die teilnehmenden Schulen über längere Zeit eine kontinuierliche Begleitung durch ein externes Expertenteam erhalten; dabei handelt es sich, sofern das möglich ist, um dafür geschulte Wissenschaftler(innen) aus einer für die Schule gut erreichbaren Universität. Auch hier wird an Forschungsergebnissen zur Schulqualität angeknüpft, die anzeigen, dass längerfristig angelegte kontinuierliche externe Begleitung von innovativen Prozessen der Schulentwicklung (wie der Entwicklung anderer komplexer Institutionen) zu den Gelingensbedingungen *sine qua non* gehören (Muijs et al. 2004). Im SfA-Kontext übernehmen die Expertenteams die Aufgabe der Qualifizierung und Beratung des pädagogischen Personals sowie der prozessbegleitenden formativen Evaluation. Im ersten Jahr sollen 16, im zweiten Jahr zwölf, im dritten Jahr acht und im vierten Jahr immerhin noch vier Trainings-, Fortbildungs- und Evaluationstage in den Schulen stattfinden.

Stimme zur Rolle der Forscher(innen):

“You have to show teachers you are more than a researcher. Go into the school, get dusty, hot and dirty. Show you are willing to listen and to learn. In that way you will gain their trust and really understand the challenges, both of which are essential first steps in prioritizing issues and collaboratively finding solutions.” - Susan Burton, implementation coach SfA UK, SfA-Meeting in Groningen, 03.07.2017

1.3.8. Zusammenfassend

Success for All ist ein Ansatz der systematischen Schulentwicklung, dessen Ziele es sind, dass alle Kinder der teilnehmenden Schulen am Ende der ersten Klasse die nationalen Standards der Lesekompetenz erreichen und ihre Lesefähigkeiten ebenso wie andere kulturelle Grundfähigkeiten in der verbleibenden Grundschulzeit optimal weiterentwickeln.

- Das didaktische Konzept sieht – jenseits sprachspezifischer Vorgehensweisen – vor, dass vom Aufbau phonologischer Bewusstheit ausgegangen, jedoch von Beginn an die Verbindung zwischen Laut- und (korrekten) Schriftzeichen hergestellt wird. Vorgelesen ist zudem ein rascher Übergang vom Wort zum Satz zum Text, verbunden mit dem Ausbau von Wortschatz und von Wissen über die Funktionalität von Redemitteln. Grundprinzip dabei ist die Arbeit an Textvarianten mit sich erweiterndem Anforderungsgrad, die inhaltlich erschlossen werden und dem Training von Lesekompetenz in ihren verschiedenen Facetten zugrunde liegen.
- Kernelement des Vorgehens ist kooperatives Lernen, arrangiert in kleinen Gruppen (Teams), die nach Leistung möglichst homogen, nach anderen Merkmalen heterogen zusammengesetzt sind. Die Teams können schulklassen- und jahrgangsübergreifend kombiniert sein. Mit der Zusammensetzung der Teams ist intendiert, eine Verbindung von kognitiven und affektiven bzw. sozialen Zielen verfolgen zu können: Von der Kooperation in Teams gleicher Leistungsfähigkeit wird besonders hoher wechselseitiger Ertrag erwartet; die Unterschiedlichkeit nach demographischen und sozialen Merkmalen soll die Entwicklung von Empathie und Sozialkompetenz stärken. Die Gruppen arbeiten für eine bestimmte Zeit (8 Wochen) an gemeinsamen Produkten zusammen und werden sodann nach den Ergebnissen von Leistungstests neu zusammengestellt.

- Der Arbeit in den Teams unterliegt ein doppeltes Prinzip der Verantwortlichkeit. Zum einen wird jedem Teammitglied gleiche Verantwortung für die Qualität der Zusammenarbeit und ihrer Ergebnisse zugemessen. Belobigungen für Verhalten und Arbeitsergebnisse werden dem gesamten Team erteilt. Das regelmäßige Feiern von Erreichtem soll der Unterstützung der Lernfreude und der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts der Lernenden dienen. Zum anderen wird in individuellen Tests regelmäßig der Leistungsfortschritt jedes einzelnen Kindes festgestellt, womit signalisiert wird, dass die Lernenden auch Verantwortung für ihre persönliche Entwicklung übernehmen müssen.
- Das Prinzip der Verantwortlichkeit gilt für das gesamte an SfA beteiligte Personal: jedes Mitglied des Kollegiums ebenso wie die Schulleitung ist für die erfolgreiche Realisierung des Modells zuständig.
- Die Zuweisung von Kindern zu neuen Lernteams erfolgt auf der Grundlage der individuellen Testung. Hiermit ist eine dichtmaschige Überwachung der Leistungsentwicklung intendiert, verbunden mit der Möglichkeit der Früherkennung besonderen Förderbedarfs, der in begleitenden Maßnahmen erfüllt wird.
- Ermöglicht wird das Konzept durch ein organisatorisches Rahmenmodell, das vorsieht, in der gesamten Schule ein tägliches Band von 90 Minuten Lernzeit nach den SfA-Prinzipien einzurichten. Dies bietet die Grundlage für die Neuzusammensetzung der Gruppen nach den genannten Kriterien.
- Ein hohes Maß an Ritualisierung des Lehr-Lern-Geschehens soll die Basis dafür bieten, dass alle Lernenden möglichst die gleiche Qualität der Lehrleistung erfahren; intendiert ist, den Prozess möglichst freizuhalten von Einflüssen individueller Vorlieben und Stärken oder Schwächen der einzelnen Lehrperson. Zudem soll die starke Ritualisierung von anderen, aufwendigeren Verfahren der Verständigung über Unterrichtsabläufe entlasten und den Lernenden eine klare Rahmung für ihre Aktivitäten bieten. Besonderer Wert wird auf Rituale des Feierns von Erreichtem gelegt, womit ein grundsätzlich konstruktives, positives Lernklima hergestellt werden soll.
- Zu den Grundlagen des Modells gehören auch die Herstellung von Transparenz des Geschehens für Eltern und die enge Zusammenarbeit mit ihnen. Eltern werden nicht nur im persönlichen Kontakt mit der Schule, sondern auch durch entsprechend gestaltetes Material und Aufgaben, die sie mit den Kindern bearbeiten können, über den Lernprozess im Bilde gehalten.

Success for all ist eine Maßnahme der systematischen Schulentwicklung, also ein Top-down-Ansatz. Die organisatorischen und materiellen Rahmenbedingungen des Modells sowie die Prinzipien des Unterrichts und des Unterrichtens sind weitgehend vorgegeben. Eine Gelingensbedingung für die Übernahme von SfA durch eine Schule ist es, dass 80% der beteiligten Lehrkräfte der Beteiligung zustimmen. Die Schaffung verlässlicher materieller Rahmenbedingungen gehört ebenfalls zu den Bedingungen für das Gelingen. Grundlegend sind eine umfangreiche Qualifizierung sowie im weiteren Verlauf die Prozessbegleitung der beteiligten Lehrkräfte und der Schulleitung durch eine externe Instanz, die die dafür erforderliche besondere fachliche Expertise besitzt. In der Regel soll hierfür ein spezialisiertes Team aus einer erreichbaren Universität gewonnen werden. Ferner gehören dazu besondere Mittel für die Schule selbst, die für die Übernahme spezieller Funktionen bzw. für die kooperative Gestaltung der Maßnahme eingesetzt werden können. Beispiele dafür sind Mittel für eine schulinterne Prozessbegleitung in Vollzeit; Zeiten für Qualifikation; Arbeitszeiten für die Realisierung von Gestaltungsaufgaben wie die regelmäßige Neuzusammensetzung der Lernteams und gemeinsame interne Beurteilung der Zielerreichung; ferner Inzentive für Personen, die Zusatzaufgaben erfüllen, wie z.B. Mitglieder der Problemlösungsteams).

Kapitel 2: Die Qualität von *Success for all*: Ergebnisse von Überprüfungen

Success for all gilt international als das am solidesten evaluierte Modell der systematischen Schulentwicklung, nicht nur in den USA. Im folgenden Abschnitt gehen wir auf einige ausgewählte Studien über SfA und ihre Ergebnisse ein.

Dem Selbstverständnis nach ist SfA ein ganzheitlicher Schulreformansatz (*Comprehensive School Reform*): Intendiert ist die Schaffung grundlegend neuer Strukturen, welche sich systematisch für die Realisierung eines inhaltlich durchkomponierten Lehr-Lernprogramms eignen, das bewährt ist und dessen Qualität durch wissenschaftliche Prüfung nachgewiesen ist. Die Maximen des Ansatzes, die sich in Güteprüfungen bewähren müssten, sind theoretisch informiert und durch vorherige Forschung legitimiert. In einem Artikel über SfA werden diese Maximen wie folgt zusammengefasst (Borman et al. 2003, S. 127; unsere Übersetzung):

Success for All...

1. nutzt bewährte Methoden;
2. wurde erfolgreich repliziert;
3. integriert Unterricht, individuelle Leistungsüberprüfung, strukturierte Klassenführung, Elternbeteiligung und starke Schulleitung (*Governance*); dabei sind alle Elemente gleich wichtig.
4. sorgt für kontinuierliche Qualifizierung von hoher Qualität für das Schulpersonal;
5. setzt messbare Ziele für Schülerleistungen und benennt Maßstäbe für das Erreichen dieser Ziele;
6. wird von Lehrpersonal, Schulleitung und allem anderen Personal in der Schule gemeinsam getragen;
7. übergibt jedem Mitglied der Schule Verantwortung für das Gelingen;
8. involviert Eltern sowie das schulische Umfeld bei der Planung, Umsetzung und Evaluation der Umsetzung des Programms;
9. bietet Unterstützung durch externe Expert(inn)en mit Erfahrung in der Begleitung ganzheitlicher Schulentwicklung;
10. beinhaltet eine jährliche Evaluation der Umsetzung des Programms;
11. identifiziert die verfügbaren Finanzen und anderen Ressourcen.

Ziel des Programms ist die Verbesserung der Schülerleistung. Die Zielerreichung wird in Studien demonstriert.

Etliche der hier festgehaltenen Grundsätze sind in verschiedenen Untersuchungen übereinstimmend als allgemeine Merkmale von Schulqualität identifiziert worden (vgl. beispielsweise Muijs et al. 2004; Steffens et al. 2017; Hattie 2009; Überblicke und Einschätzungen in Steffens und Bargel 2016). Ganzheitliche Schulentwicklungsprogramme werden generell als effektiver eingeschätzt als Ansätze, die sich auf einzelne Unterrichtsaspekte fokussieren (Borman et al. 2003, S. 165). Dies wird auch in der konkret auf SfA bezogenen Forschung wiederkehrend hervorgehoben. Darüber hinaus aber sind zahlreiche Studien erschienen, die

sich direkt auf Merkmale von SfA beziehen. Um über die bedeutendsten Gesichtspunkte einen Überblick zu geben, haben wir aus der Fülle der Publikationen über SfA Studien ausgewählt, deren methodische Anlage transparent dargelegt ist; sie enthalten Aussagen über die geprüften Variablen und ermöglichen es nachzuvollziehen, wie die Güte von Komponenten des Programms ermittelt wurde. Ausgewählt wurden zudem Studien, die häufiger als einhundertmal zitiert wurden (gilt nicht für Studien nach 2012), oder die nach 2000 publiziert wurden (gilt nicht für Studien, die mehr als fünfhundertmal zitiert wurden). Studien von denselben Autoren wurden maximal zweimal einbezogen, da Heterogenität in den Quellen angestrebt wurde.

2.1 Studien zur Qualität und Wirksamkeit von SfA

Einen ersten zusammenfassenden Eindruck von der Qualität des Programms vermitteln die Ergebnisse einer Meta-Analyse, deren Autoren (Borman et al. 2003) SfA in der höchsten Kategorie ‚*strongest evidence of effectiveness*‘ verorten (siehe Abbildung 13). Die in die Meta-Analyse einbezogenen Studien erfüllten die folgenden Kriterien:

- 1) transparente methodische Designs der Untersuchungen, die Einbeziehung von Kontrollschulen mit vergleichbaren demographischen Merkmalen;
- 2) Studien wurden von Dritten durchgeführt, also nicht von den Entwicklern selbst und
- 3) Vorliegen statistisch signifikanter Ergebnisse.

Die folgende Abbildung ist der Publikation der Meta-Analyse entnommen. Sie zeigt, dass SfA mit einer hohen Zahl von Untersuchungen und untersuchten Schulen in die Analyse eingegangen ist. Dabei wurden für SfA mit weitem Abstand am häufigsten signifikante positive Ergebnisse erzielt.

Model	Comparison studies						
	Studies <i>N</i>	Observations <i>N</i>	<i>d</i>	<i>SE</i>	95% CI†		<i>Z</i>
					Lower bound	Upper bound	
<i>Strongest Evidence of Effectiveness</i>							
Direct Instruction	40	151	0.15	0.02	0.12	0.19	8.40**
School Development Program	9	18	0.05	0.03	-0.01	0.12	1.57
Success for All	41	162	0.18	0.01	0.16	0.20	15.32**
<i>Highly Promising Evidence of Effectiveness</i>							
Expeditionary Learning Outward Bound	4	14	0.51	0.07	0.38	0.64	7.50**
Modern Red Schoolhouse	4	14	0.17	0.04	0.10	0.25	4.48**
Roots & Wings	5	11	0.35	0.05	0.25	0.46	6.68**
<i>Promising Evidence of Effectiveness</i>							
Accelerated Schools	3	7	0.21	0.07	0.07	0.36	2.93**
America's Choice	1	13	0.25	0.01	0.23	0.27	20.75**
ATLAS Communities	2	2	0.40	0.03	0.33	0.46	12.15**
Montessori	2	7	0.27	0.04	0.19	0.35	6.55**
Paideia	3	3	0.57	0.18	0.22	0.93	3.16**
The Learning Network	1	8	0.33	0.04	0.25	0.41	8.18**
<i>Greatest Need for Additional Research</i>							
Audrey Cohen	1	1	-0.13				
Center for Effective Schools	0						

(continued)

Abb. 14: Meta-Analyse zur Wirksamkeit von Schul(reform)modellen (Borman et al. 2003, S. 157)

2.2 Diskussionen: Pro und Kontra Studien über SfA

Somit liegen zwar viele Studien vor, die SfA positive Ergebnisse bescheinigen. In anderen Untersuchungen aber wurden die Leistungen des Programms auch in Zweifel gezogen. Kritisiert werden u.a. forschungsmethodische Aspekte. So seien in den ersten SfA-Studien stets die gleichen Testinstrumente zur Messung der abhängigen Variablen benutzt worden. Für die Validität sei mehr Varietät wünschenswert (Jones et al. 1997; Pressley et al. 2006). Eine einzelne Studie, in der andere Testinstrumente genutzt wurden, führte jedoch ebenfalls zu positiven Resultaten (Munoz und Dossett 2004). Zweifel wurden auch an der Vergleichbarkeit der einbezogenen Schulen geübt; die Kritik lautet, dass auch andere als demographische Faktoren einen Einfluss auf das Studienergebnis ausüben können. Für den Fall beispielsweise, dass Schulen als Kontrollschulen fungierten, die selbst eine Beteiligung an SfA abgelehnt hätten, seien Verzerrungen der Ergebnisse zu erwarten (Jones et al. 1997). Dieselben Autoren bemängelten auch, dass die Evaluationen nicht auf die Leistungssteigerung im Lesen innerhalb von SfA-Schulen gerichtet seien, sondern auf die Frage, ob SfA-Schulen andere Schulen an Leistung übertreffen (Jones et al. 1997).

Kritisch hingewiesen wird zudem auf den Umstand, dass die Implementierungsdauer von SfA eine starke Vorhersagekraft besitzt: Mit der Dauer der Teilnahme an SfA steigen die gemessenen Effektstärken (Borman et al. 2003, S. 153). Daher seien die Studienergebnisse teilweise nicht vergleichbar. Ebenso sei die Aussagekraft von Studien beeinträchtigt, die den Faktor Lehrerfluktuation nicht einbeziehen (Ross et al. 2004).

In Auseinandersetzung mit solcher Kritik wurde eine experimentelle cluster-randomisierte Studie realisiert, in die 41 Schulen mit stark benachteiligter Schülerschaft aus elf US-Staaten einbezogen waren (Borman et al. 2007).⁹ Die Schulen wurden randomisiert zu Implementations- und Wartekontrollgruppen zugewiesen. Getestet wurde über einen Zeitraum von drei Jahren, um die Dauer bis zur potenziellen Wirksamkeit sowie die Nachhaltigkeit des *treatments* überprüfen zu können. Als Ergebnis der Untersuchung wurden signifikante schulweit positive Effekte auf die Lesekompetenz generell und auf Komponenten dieser Fähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern ermittelt. Es zeigte sich aber auch, dass die Effekte u.a. von der Dauer des *treatments* abhängen; erst ab dem zweiten Jahr der Teilnahme wurden die Leistungsergebnisse konstant positiv. Die Autoren der Studie interpretieren dies nicht allein als Effekt der Zeitdauer, sondern auch als Resultat einer besseren Vertrautheit der Beteiligten mit dem Programm und somit einer Qualitätsverbesserung bei seiner Realisierung. Studien, in denen keine bedeutsame Entwicklung nachgewiesen werden konnte (z.B. Ross et al. 2004), hatten meist Schulen einbezogen, die für kürzere Zeit im Programm waren.

Positive Resultate wurden auch in Untersuchungen von SfA erzielt, die sich nicht dem Programm insgesamt zuwendeten, sondern einzelnen seiner Merkmale. So erwies sich, dass Kinder aus SfA-Schulen zu geringeren Teilen an Förder-/ Sonderschulen überwiesen wurden und seltener eine Jahrgangsstufe wiederholten als an Schulen mit anderen Programmen (Borman und Hewes 2002; Correnti und Rowan 2007; Slavin et al. 2012). Gegen diese Resultate wird allerdings kritisch eingewendet, dass es zur Programmatik von SfA gehöre, Kinder mit besonderem Förderbedarf nicht anderen Systemen zuzuweisen, sondern ihnen innerhalb des Programms die benötigte Förderung zukommen zu lassen.

⁹ Die Schulen wurden in zwei Wellen gewonnen (zunächst sechs, ein Jahr später 35 Schulen). Es sei hier angemerkt, dass die Schulen für ihre Teilnahme an der Untersuchung in Rekrutierungswelle 1 eine Belohnung von 30.000 US-Dollar erhielten, um die sie die Beteiligungskosten an SfA (75.000 US \$ für die Erstimplementierung; 35.000 US \$ im zweiten Jahr und 25.000 US\$ im dritten Jahr) reduzieren konnten. In Welle 2 wurde ihnen kostenlose Implementation für ihre Teilnahme angeboten. Ein solches Finanzierungs- und Inzentivierungsmodell für die Teilnahme an einer Untersuchung wäre im deutschen Kontext nach unseren Erfahrungen nicht denkbar.

Mit Bezug auf die Einflüsse von Kontextbedingungen auf die Qualität des Programms wurden Untersuchungen zu Lernklima, Grundhaltungen und Praktiken des beteiligten Personals durchgeführt (z. B. Ross und Smith 1994; Quint et al. 2014). Gefunden wurde u.a., dass in SfA-Schulen mehr Raum für individuelle Lernbedürfnisse gegeben wurde als in den jeweiligen Vergleichsschulen. Ferner seien zwischen den Kindern bessere Beziehungen miteinander aufgebaut worden, und Disziplinprobleme in den Klassen seien seltener zu finden. Der Lese- und Schreibunterricht sei in SfA-Schulen stärker als in anderen Schulen verstehensorientiert; die SfA-Lehrkräfte vergewisserten sich häufiger als andere, ob die Kinder den jeweils behandelten Inhalt tatsächlich verstanden haben (Correnti und Rowan 2007). Insgesamt wird den SfA-Schulen ein positiveres Schulklima attestiert als den Vergleichsschulen (Munoz und Dossett 2004; Ross et al. 2004).

Allerdings finden sich auch Untersuchungen, in denen eher ablehnende Haltungen des Lehrpersonals gegenüber SfA identifiziert wurden. Als Grund dafür wird auf die eingeschränkte Autonomie und Gestaltungsmöglichkeit der Lehrkräfte verwiesen. Auch wird die Befürchtung geäußert, dass sich in affektiver Hinsicht negative Konsequenzen für die Kinder aus dem Programm ergäben. Diese würden zu sehr auf Erfolg orientiert. Unbeantwortet sei zum Beispiel die Frage, wie Kinder ihre Erfahrungen verarbeiten, die die gesetzten Ziele trotz des Programms nicht erreichen; schon die Bezeichnung dieser Kinder sei ein Problem (Jones et al. 1997). In einer Art Generalabrechnung mit dem Bildungssystem der USA und dem Beispiel SfA befindet der Kritiker Jonathan Kozol (2006), dass SfA sowohl Kinder als auch Lehrpersonal unterdrücke. Der Autor klassifiziert SfA als ein ‚Drillprogramm‘, in dem kurzlebige Erfolge erzielt werden. Es trage aber, wie viele andere Maßnahmen, mehr zur Spaltung der Gesellschaft als zum Ausgleich von Bildungsbenachteiligung bei. SfA sei speziell für Schulen in ungünstigen Lagen konzipiert worden, die ihre Schüler zuvor zu schlechten Leistungen geführt hatten. Für privilegierte Kinder würden privilegierte Programme konzipiert, die Raum für Kreativität und Entfaltung der Persönlichkeit ließen, während die Kinder aus benachteiligten Verhältnisse ein strenges Programm erhielten, das keinen Raum für eigene Ideen und freie Entfaltung lasse.

Demgegenüber stellen Befürworter eher die Fortschritte der Kinder beim Erwerb kultureller Grundfähigkeiten in den Mittelpunkt. Lernerfolge seien für gesellschaftliche Teilhabe wichtiger als gelegentlicher Spaß oder Raum für Kreativität in Teilen des Schultages (Datnow und Castellano 2000). Im Widerspruch zu negativen Grundhaltungen gegenüber dem präskriptiven Charakter des Programms werden in mehreren Studien gerade die klare Rahmung und genaue Vorgaben als entscheidende Komponenten der Qualität und Wirksamkeit hervorgehoben (Borman et al. 2003; Desimone 2002; Ross et al. 2004; Rowan et al. 2004; Correnti und Rowan 2007; vgl. auch Pressley et al. 2006). Betont wird, dass eine kontinuierliche externe Unterstützung der Schule und der Lehrkräfte durch ein Expertenteam während des Umsetzungsprozesses entscheidend dazu beitrage, dass das Programm seine Potenziale entfalten kann (Correnti und Rowan 2007; Rowan et al. 2007).

2.3 Mehrsprachigkeit

Zur Frage, ob SfA auch bei Berücksichtigung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit günstige Effekte zeitigt, liegen kaum Daten vor. Neben den oben erwähnten didaktischen Hinweisen zum Wortverstehen sind die Ansatzpunkte zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit auch eher rar. Es existiert jedoch eine spanische Version von SfA (*Exito para todos*), die spezifisch auf Kinder mit lateinamerikanischem Hintergrund in den USA gerichtet ist. Aus einer Studie zum Einsatz dieser SfA-Version geht hervor, dass Kinder, die allmählich vom spanischen zum englischen SfA-Programm wechseln, bessere Leistungen erzielen als diejenigen spanischsprachigen, die von Beginn an in ein englisches SfA-Programm einbezogen sind (Slavin und Madden 1999). Betont wird jedoch, dass es angesichts der sprachlichen Vielfalt auch in den US-

amerikanischen Schulen nicht möglich sei, ein solches Modell in größerem Stil zu realisieren. Andere als bilinguale Annäherungen an dieses Problem wurden nach unserer Kenntnis bis dato nicht ins Auge gefasst.

2.4 Fazit

Ungeachtet kritischer Einwände und einiger weniger zufriedenstellender Untersuchungsergebnisse ist an dieser Stelle festzuhalten, dass SfA ein sorgsam und solide evaluiertes Programm der systematischen Schulentwicklung ist. Über die in Effektstärken ausdrückbaren Ergebnisse bei Schülerleistungen hinaus weisen die vorliegenden Forschungsergebnisse darauf hin, dass nicht nur der einzelne Unterricht, sondern die gesamte Gestaltung des Programms für das Erzielen der gewünschten Effekte verantwortlich ist. Hervorgehoben werden dabei auch die hohe Bedeutung einer starken, Verantwortung übernehmenden Schulleitung (Pressley et al. 2006) und die Abhängigkeit der Qualität von Qualifikation und Engagement des weiteren Personals. Darauf weisen ebenfalls die wenigen Studien hin, die es über Versuche des ‚Exports‘ von SfA in andere nationale Kontexte bislang gibt (Tracey et al. 2014).

Zwar besteht der Anspruch, dass das Programm im Idealfall in seiner Gesamtheit umgesetzt wird. Einige Untersuchungen weisen aber darauf hin, dass aufgrund von Kapazitätsproblemen nicht immer alles angeboten werden könne, was das Programm vorsieht (Quint et al. 2014). In solchen Kontexten wurde die Erfahrung gemacht, dass Alternativen möglich und erfolgversprechend sind, wenn sie an den Prinzipien von SfA orientiert sind. So zeigte sich im Fall einer Schule, in der die Eltern nicht bereit waren, jeden Tag zwanzig Minuten mit ihren Kindern zu lesen, dass der Einsatz von Lesepatren ebenfalls zu den gewünschten Ergebnissen führen kann (Munoz und Dossett 2004).

Aus dem Durchgang durch die vorliegenden Studien lässt sich bilanzieren, dass jenseits kritischer Einwände gegen Elemente des Programms sowie einiger eher mäßiger Erfolgsanzeigen in Untersuchungen im Großen und Ganzen eher positive Effekte von SfA auf die intendierte Förderung (insbesondere der Lesefähigkeiten) berichtet werden, sowohl mit Blick auf die inhaltlichen und Leistungsziele als auch in Bezug auf sozial-emotionale Bereiche.

Kapitel 3: Unter welchen Bedingungen gelingt der Transfer von SfA? Erfahrungen aus anderen Staaten

Der Versuch, das Programm *Success for all* in andere nationale Kontexte zu transferieren, wurde im Vereinigten Königreich, den Niederlanden und Südafrika unternommen.¹⁰ Wir schildern nachfolgend Grundzüge dieser Initiativen und berichten über die bisherigen (Miss-)Erfolge. Die Kontext- und Kulturabhängigkeit des Programms (Rowan et al. 2004) wird an Beispielen vorgestellt.

3.1 Großbritannien

Eine Übertragung von SfA in den britischen Kontext wurde im Jahr 1997 begonnen. Übernommen wurden die ‚Gesamtphilosophie‘ des Programms sowie schulorganisatorische Eckwerte, didaktische und methodische Prinzipien (Slavin et al. 2005).¹¹ Dem kam entgegen, dass die SfA-Materialien in englischer Sprache vorliegen, aber es waren durchaus auch Adaptionen erforderlich: „Although its basic structure is the same as its U.S. version, SFA has been

¹⁰ Über eine Adaption in China gibt es einen Literaturbericht, aber wir waren nicht in der Lage, durch Kontakt und Gespräche Näheres zu erfahren; daher schließen wir dieses Projekt aus der folgenden Darstellung aus.

¹¹ Auch in Großbritannien bestehen Unterschiede in den Schulsystemen der Länder England, Schottland, Nordirland und Wales. Gemeinsam ist ihnen aber das Strukturprinzip, dass die *Primary School* – im Anschluss an eine freiwillige Elementarstufe – für Fünfjährige beginnt und bis zum elften Lebensjahr dauert.

substantially adapted to the language, culture, and standards of England, Scotland, and Wales” (Tracey et al. 2014, S. 3). Ein Beispiel solcher Adaptionen ist der Anspruch an Elternbeteiligung; dieser ist in Großbritannien deutlich niedriger als in den USA. Eine Übersicht über die wichtigsten Anpassungen an den britischen Kontext übermittelte uns Susan Burton, SfA-Kontaktperson für dieses Projekt, in einer persönlichen Kommunikation (Email vom 13.11.2017):

- In the UK, we teach children to read and write earlier than in the US, so Curiosity Corner (3-4 years old), KinderCorner (4-5 years old) and Roots (5 years +) are all used with children one year younger in the UK than the US.
- In the US, the support for schools is much more intensive as SFA takes control of many more areas of school leadership. So, my understanding is that in Year 1 of implementation a US school would receive about 36 days of support. In the UK, it is about 15 days. This obviously has an impact on costs. Schools in the UK would view the [US] level of support as intrusive and unwelcome.
- Lesson plans in the US tend to be in the form of a script, which they believe supports teachers well. We much prefer to have plans that are much less wordy and better summarised, relying on the teacher’s knowledge and skills to interpret them appropriately.

Berichtet wird zudem, dass die britischen SfA-Schulen stärkeren Wert auf die Kombination von Lesen und Schreiben legen; Schreiben wird von Anfang an an zwei Tagen wöchentlich statt an einem, wie in den USA, mit unterrichtet.

Zu den wenigen Untersuchungen, die bislang über in anderen Ländern adaptierte SfA-Projekte durchgeführt wurden, gehört eine experimentelle Langzeitstudie über ‚*Success for All in England*‘ (Tracey et al. 2014; Quint et al. 2014). Hier zeigte sich (im Vergleich von 18 Modell- und 18 Kontrollschulen), dass die SfA-Schulen signifikant bessere Leistungen in basalen Lesefähigkeiten erreichen. Vorteile zeigten sich auch im darüber hinausgehenden Leseverständnis, waren jedoch nicht signifikant. Insgesamt entsprechen die Tendenzen der erzielten Ergebnisse den in den USA ermittelten. Die Autoren schließen deshalb, dass es gelungen sei, das Programm erfolgreich in Großbritannien zu implementieren – jenseits aller traditionellen und bildungspolitischen Unterschiede zwischen den beiden Bildungssystemen. Dies allerdings habe sich nur realisieren lassen, weil eine genügende Anzahl Schulen mitwirkten und eine langzeitige, großangelegte Evaluation durchgeführt werden konnte. „As a large, lengthy field evaluation, rather than a relatively small, brief experiment, the results of this study have strong external validity and relevance for policy and practice. This project ties together two central themes of educational research and policy: the scale-up, or replication, of school-based interventions and the development of high-quality evidence of their causal effects“ (Tracey et al. 2014, S. 9).

3.2 Niederlande

Sehr viel jünger sind die Erfahrungen mit SfA in den Niederlanden. Hier findet die erste SfA-Zusammenarbeit mit sechs Schulen in Groningen statt. Die Zusammenarbeit wurde im Schuljahr 2014/2015 begonnen und ist vorerst geplant bis 2018. Für die Implementation des Programms wurde ein Vertrag zwischen zwei großen Schulträgern in der Stadt Groningen, dem Groningen Institute for Educational Research (GION) der Universität Groningen sowie der Hanzehogeschool Groningen (einer pädagogischen Hochschule) geschlossen. Die beiden

Hochschulen übernehmen die Entwicklungsarbeit für das Projekt, die Qualifikation der beteiligten Lehrkräfte sowie die Prozessbegleitung. Die Übertragung des Modells wird von Nancy Madden und Robert Slavin aktiv begleitet. In den beteiligten Schulen wurde SfA bisher in den (nach deutschem Verständnis) ersten und zweiten Klassen eingeführt (in der niederländischen Nomenklatur: Klasse 3 und 4¹²). Das niederländische Team plant darüber hinaus, SfA für die beiden vorausgehenden Klassen des niederländischen Kindergartens zu entwickeln.

In den Niederlanden sind landesweite Leistungstests, gestellt durch das nationale Testinstitut CITO, seit langer Zeit üblich. Anlass für die experimentelle Adaption von SfA waren nach der Auskunft des Initiators Roel Bosker (GION) unbefriedigende Ergebnisse, die Kinder in diesen Tests erzielten – daneben aber, dass das Programm auch eine Komponente der Förderung sozialer Kompetenz enthält: „Working on language development, whilst at the same time improving social skills“ (Roel Bosker, mündliche Kommunikation).

Evaluationsergebnisse liegen noch nicht publiziert vor, da das niederländische Projekt erst im Aufbau begriffen ist. Auch das Design der Evaluation ist nicht publiziert. Nach mündlichen Auskünften des niederländischen Begleitteams werden die Leistungsergebnisse der Kinder, gemessen mit standardisierten Tests, dokumentiert. Erste Analysen hätten ergeben, dass Kinder in der ersten Klasse ihre Leistungen beim dekodierenden Lesen deutlich verbessert haben. Auch beim Leseverständnis wurden gute, wenngleich nicht signifikante Ergebnisse gemessen. Außerdem wurde ein signifikant negativer Effekt auf die Mathematikleistungen festgestellt; Ursache sei vermutlich, dass Mathematik in der grundlegenden Phase von SfA weniger im Vordergrund steht als sprachliches Lernen. In der zweiten Klasse hingegen seien bisher weder positive noch negative Effekte gefunden worden; verschwunden sei auch die in der ersten Jahrgangsstufe wahrgenommene negative Auswirkung auf das Fach Mathematik.

Neben Leistungsdaten wurden Informationen über die sozial-emotionale Entwicklung mittels eines Fragebogens erhoben. Außerdem steht Videomaterial von SfA-Unterricht aus den teilnehmenden Schulen zur Verfügung. Zwischenergebnisse hierzu liegen noch nicht vor. Es ist geplant, dass diese Dokumentationen in einer späteren Phase als Grundlage für Forschung genutzt werden. Im Projekt entstehen drei Dissertationen (über Elternarbeit; über Möglichkeiten zur Inklusion in SfA-Klassen sowie über kooperatives Lernen) als Begleitforschung.

SfA-Komponenten, die unverändert aus dem Programm übernommen wurden, sind die Vorgaben zur Klassenführung und zum kooperativen Lernen. Andere Komponenten wurden aufgrund sprachlicher Unterschiede oder von Unterschieden in der Schulkultur stark adaptiert. Einige Komponenten wurden (noch) gar nicht übernommen, weil dafür die erforderlichen Mittel fehlten. Ein wesentlicher Anteil der Umsetzung von SfA besteht bis dato darin, dass Teile des Roots-Curriculums und Materials in das Niederländische übertragen wurden. Nicht übernommen wurde die Methode der Lauteinführung, da die meisten niederländischen Schulen für den Anfangsunterricht die sehr populäre Methode *Veilig Leren Lezen* nutzen. Dabei handelt es sich um eine Methode, in der die Kinder im Anfangsunterricht jeweils einen neuen Buchstaben lernen, mit dem sie die bereits gelernten Buchstaben kombinieren können. Dank dieser Strukturierung des Buchstabenaufbaus sollen die Schüler(innen) schneller als bei anderen Methoden zum Lesen von Wörtern, Sätzen und kurzen Texten gelangen.

¹² In den Niederlanden beginnt die Schulpflicht mit dem Kindergarten, der zur Grundschule gezählt wird. Das Eintrittsalter der Kinder beträgt vier Jahre. Die Grundschule dauert insgesamt acht Jahre. Im Alter von 12 Jahren gehen die Kinder in eine Sekundarschule über. Hier beginnt ein äußerlich differenzierendes System. Über die Zuweisung in einen Sekundarschultyp entscheiden landesweite Tests, verbunden mit Lehrerempfehlungen (vgl. Struktur der europäischen Bildungssysteme 2014/15: Schematische Diagramme, abrufbar unter: eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts_and_figures_en.php#diagrams).

Für das weiterführende Wings-Programm wurden die Arbeitsaufgaben und Lektionen vollständig übertragen; die Lehrkräfte nutzen dieses Material konsequent, ergänzen aber bei Bedarf durch niederländische Unterrichtsmaterialien oder Kinderbücher.

Die Übertragung des Materials in das Niederländische ist sehr zeit- und kostenaufwendig. Die beteiligten Hochschulteams werden dafür (in einem uns nicht bekannten Umfang) alimentiert. Ressourcen für die Umsetzung des Projekts steuern zudem die Schulen selbst bei, die über eigene Haushaltsmittel verfügen. In die Übertragung des Materials waren Lehrkräfte aus den beteiligten Schulen einbezogen.

Dieser Grundsatz der Partizipation zeitigte indes nicht nur positive Konsequenzen, sondern auch negative (bis zum Rückzug einer Schule aus der Maßnahme), weil es nicht immer gelang, bei Entscheidungen zum Konsens zu kommen.

Ein Moment der Kostenersparnis bestand darin, dass einige Ausgaben aufgrund traditionell in niederländischen Schulen vorhandener Mittel nicht entstehen. So musste für die Aufgaben der innerschulischen SfA-Prozessbegleitung nicht immer neues Personal angestellt werden, da es Personen mit entsprechendem Portfolio in den Schulen ohnehin gibt. Diesen wurden SfA-Aufgaben übertragen – wenn nötig, mit Entlastungsstunden vergütet. Allerdings berichtet das niederländische Team, dass die Qualität der Ausfüllung dieser Position sehr personenabhängig und Stundenentlastung nicht immer möglich sei. Die Einführung von SfA kann in diesem Fall eine Überforderung darstellen.

Einige Komponenten des Programms wurden bis dato nicht eingeführt. Dazu gehören strukturelle Maßnahmen wie die Etablierung von Problemlösungsteams. Insbesondere aber gehört dazu die Zuordnung der Lernenden zu Teams aufgrund von Testergebnissen. In Bezug auf das Merkmal der Teamzusammensetzung wird in den Niederlanden eine starke Adaption des Ursprungsmodells vorbereitet: Es soll ein Binnendifferenzierungsmodell etabliert werden, in dem die Leistungsgruppen nicht klassen- oder jahrgangsübergreifend zusammenarbeiten, sondern innerhalb der Klasse bleiben. Dieses Vorgehen entspreche eher dem Forschungsstand zur Differenzierung in den Niederlanden und der gängigen Schulphilosophie.

Der Transfer von SfA in die Niederlande weist also nach bisherigem Stand stärkere Merkmale der Adaption auf, als dies bei der englischen Übernahme der Fall war. Gründe dafür liegen nicht nur in der Beachtung regionaler Traditionen, sondern ergeben sich insbesondere aus der Sprachenunterschiedlichkeit – allerdings wurde der Versuch unternommen, das SfA-Vorbild so dicht wie möglich auf niederländische Verhältnisse zu übertragen. Ein Beispiel für starke Abweichung vom Vorbild ist es ist, dass auf den 80%-Zustimmungsgrad der Kollegien der beteiligten Schulen verzichtet wurde. Dies wird einerseits damit begründet, dass sich die Gewinnung von Schulen für die Teilnahme als sehr mühsam herausstellte. Um also überhaupt beginnen zu können, wurden Schulen auch bei sehr viel geringeren Zustimmungsraten in das Projekt aufgenommen. Ein zweiter Grund sei gewesen, dass die Einführung von SfA ohnehin nur in den beiden ersten Klassen erfolgt sei; daher habe man die Zustimmung der Schule insgesamt nicht für nötig gehalten. Welchen Einfluss diese Entscheidung auf Verlauf, Qualität und Wirkungen des Modells habe, sei noch nicht abzusehen – dafür sei es zu früh. Allerdings vertrete das Team inzwischen die Überzeugung, dass es bei künftiger Schulgewinnung ratsam sei, auf der 80%-Quote zu bestehen.

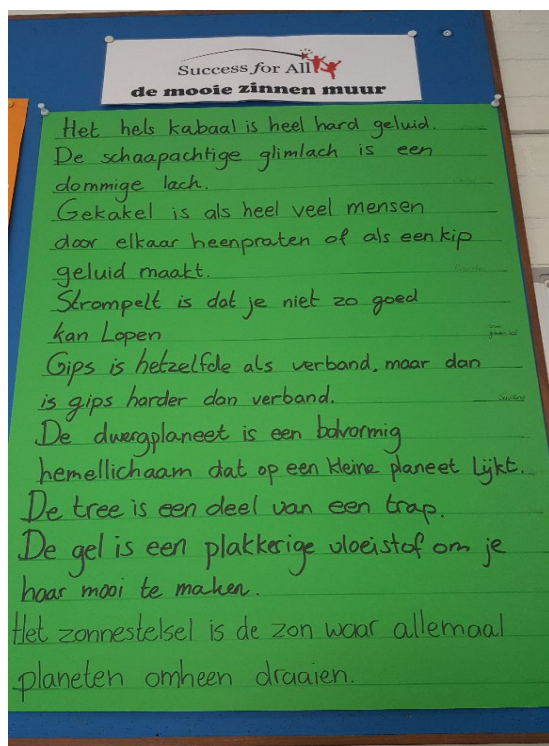


Abb. 15: Kinder in der 2. Klasse schreiben "schöne Sätze" für die "schöne Sätze Mauer" (mooie zinnen muur)

3.3 Südafrika

Unter gänzlich anderen Bedingungen findet ein kleiner Versuch der Adaption von SfA auch in Südafrika statt. Hier wird das Projekt vom *Department of Science, Mathematics and Technology Education* der Universität von Pretoria wissenschaftlich begleitet. Einbezogen waren zunächst zwei Schulen; eine hat den Versuch aber bereits verlassen. Die beteiligte Grundschule in Pretoria unterrichtet die Kinder in Englisch und Zulu. Evaluationen oder wissenschaftliche Publikationen zu diesem Experiment liegen noch nicht vor, jedoch wurde ein Blog-Artikel veröffentlicht, in dem das Vorgehen beschrieben wird.¹³

Dieses Vorhaben startet unter deutlich schwereren Bedingungen als das US-amerikanische Vorbild oder die europäischen Unternehmungen. Die Praxisbedingungen im Bildungssystem sind aufgrund der Armut des Landes besonders herausfordernd. Klassen mit weit mehr als 40 Kindern sind keine Seltenheit. Die Ausstattung der Schulen mit ausgebildeten Lehrkräften oder Schulleitungen ist nicht gesichert. Schulen in *Townships*, zu denen die in das Projekt einbezogene gehört, besitzen oft kein hinreichendes Unterrichtsmaterial und sind in maroden, schlecht möblierten Gebäuden untergebracht. Die Kinder stammen aus den ärmsten Schichten der Bevölkerung; viele sind unversorgt, besitzen keine Eltern oder werden von diesen nicht betreut, sind krank aufgrund von Mangelernährung und schlechten Wohnverhältnissen. Auch fast drei Jahrzehnte nach dem Ende der Apartheid ist es nicht gelungen, ein System zu etablieren, das dem Nachteilsausgleich für die Armen – also die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung – näherkommt. Gerade dies bezeichnet Surette van Staden, die die wissenschaftliche Begleitung des Projekts übernommen hat, als Anlass für den Versuch, SfA nach Südafrika zu holen. Ihr liegt daran zu ermitteln, ob es möglich ist, zumindest Grundzüge

¹³ <http://www.successforall.org.uk/blog/zamintuthuko-success-for-all-s-first-school-in-south-africa-or-alphie-goes-to-africa> [12.03.2018]

eines wissenschaftlich bewährten Programms auch unter umfassend nachteiligen Bedingungen zu adaptieren (vgl. Van Staden o.J. <http://www.successforall.org.uk/blog/>).

Es entspricht diesen Bedingungen der Adaption von SfA nach Südafrika, dass hier zunächst ein sehr bescheidener Anfang gemacht wird. Van Staden beschreibt diesen in einer persönlichen Kommunikation wie folgt (Email vom 13.11.2017): Man habe sich bei der Übernahme auf die Anregungen zum inhaltlichen Vorgehen für die Jahrgänge 1 bis 3 (Roots-Programm) konzentriert und lediglich die unterrichtsbezogenen Komponenten übernommen. Dabei sei zunächst ein Fokus auf das Element der phonologischen Bewusstheit gelegt worden; nicht zuletzt wegen der sprachlichen Lage in der Schülerschaft und der Schule, in der die Sprachen Zulu und Englisch unterrichtet werden, was besondere Herausforderungen für die Laut-Zeichen-Unterscheidung mit sich bringe. Die Elternschaft der SfA-Schule sei zur Übernahme von Aufgaben (wie dem gemeinsamen Lesen) aufgrund ihrer Lebensumstände und des eigenen geringen Bildungsgrads nicht in der Lage. Für den Einsatz von Alternativen, etwa Tutorien, fehlten die Mittel. In Anbetracht der Qualifikation der beteiligten Lehrkräfte und der Schulleitung sowie allgemeiner Traditionen des Bildungssystems seien zunächst erhebliche Investitionen in die Verständigung über SfA und die damit verbundenen Ziele und Anforderungen erforderlich. Dabei sind auch unbefriedigende Erfahrungen gemacht worden, die z.B. mit nicht gelungenen Formen der Ansprache von Lehrkräften zusammenhingen. Bei der Qualifikation der Lehrkräfte seien zunächst sehr grundlegende Einführungen notwendig gewesen; sie seien zum Teil nie zuvor mit Ansätzen der Alphabetisierung vertraut gemacht worden. – Die Übernahme von Grundzügen des Programms SfA nach Südafrika ist also eine mutige Pionierleistung in einer umfassend widrigen Konstellation. Wenn sich dennoch Elemente des Programms bewähren sollten, so wäre hiermit ein bedeutendes Signal für Schulentwicklungsaktivitäten in benachteiligten Regionen verbunden.

Kapitel 4: Reformlandschaft Deutschland

Bekanntlich ist die Fülle der Schulreformaktivitäten, die seit der Publikation der ersten PISA-Studie in der Bundesrepublik Deutschland angestoßen wurden, kaum überschaubar. Dabei ist eine starke Konzentration auf den vorschulischen Bereich und die Grundschule zu beobachten. Inhaltlich liegt ein Hauptakzent bei Aktivitäten zur Förderung der Lesekompetenz. Auch dies verdankt sich nicht zuletzt den PISA-Ergebnissen, die die breite Öffentlichkeit darauf aufmerksam machten, dass entfaltete Lesefähigkeiten eine Grundlage für erfolgreiches schulisches Lernen überhaupt, nicht nur für das Lernen von Sprache sind. Einen Eindruck von der Menge und dem inhaltlichen Spektrum der Initiativen zur Förderung der Lesekompetenz vermittelt die entsprechende Dokumentation auf dem Deutschen Bildungsserver (<https://www.bildungsserver.de/Lesefoerderung-Lesekompetenz-2418-de.html>). Hier und auf der Webseite von 'Lesen in Deutschland' (<http://www.lesen-in-deutschland.de/html/overview.php?object=materialien>) sind bundesweit mehr als 700 Programme der Leseförderung dokumentiert, von denen einige mit Schreibförderung verknüpft sind. Eine Gesamtwürdigung dieser Aktivitäten übersteigt die Möglichkeiten, die mit unserer Studie verbunden sind.

Wir präsentieren nachfolgend eine Auswahl von Themen und Initiativen, wobei wir uns auf die Frage konzentriert haben, ob Ansätze mit SfA vergleichbar oder verknüpfbar sind. Ausgeschlossen wurden daher Aktivitäten, die sich ausschließlich auf außerschulische Zusatzförderung richten und nicht für die Einbeziehung in ein systematisches Schulentwicklungsprogramm gedacht sind.

In einem ersten Schritt haben wir nach Programmen gesucht, die dem Modell SfA so ähnlich sind, dass sich ein Transfer erübrigt. Hier sind wir mit den uns zur Verfügung stehenden Mitteln nicht fündig geworden; es scheint derzeit also keine Initiative hierzulande zu geben, die verschiedene Maßnahmen systematisch zu einem ganzheitlichen systematischen Schulentwicklungsprogramm im Sinne von SfA verknüpft. Daher haben wir uns im Anschluss darauf konzentriert, Projekte zu identifizieren, die im Falle eines Transfers von SfA Anknüpfungspunkte für eine Nutzung bieten. Einbezogen wurden ferner nur solche Maßnahmen, für die eine transparente und theoretisch informierte Darstellung ihrer Konzepte, der (lokalen) Kontextbedingungen sowie eine Einbettung in Forschungsergebnisse zugänglich ist.

Im Rahmen unserer Machbarkeitsstudie wurden mehr als vierzig Projekte analysiert, auf die – zumindest nach erstem Augenschein – die genannten Bedingungen zutrafen. Die nachfolgende Auswahl orientiert sich an Merkmalen, die wir als besonders bedeutend für die Qualität von SfA einschätzen und die daher bei einer Übertragung zu berücksichtigen wären.

4.1 Didaktik und Unterrichtsgestaltung

Nachfolgend stellen wir zunächst Aspekte aus dem Spektrum der didaktisch-methodischen Komponenten von SfA vor, zu denen wir auch in Deutschland Diskussionen und Praxiserprobungen identifiziert haben.

4.1.1 Kooperatives Lernen

„In der Lehrerausbildung und in vielen Publikationen wird über kooperatives Lernen informiert, in der alltäglichen Routine sieht man es aber kaum. Vielleicht könnte SfA kooperatives Lernen in die Praxis bringen.“ Kommentar eines Interviewpartners

Das Prinzip des kooperativen Lernens wird auch in Deutschland seit geraumer Zeit breit rezipiert und in zahlreichen Studien vorgestellt (vgl. z.B. Brüning und Saum 2008; 2011). In den Darstellungen sind Prinzipien der Kooperationsstrategien, wie sie für SfA konstitutiv sind, wiederzufinden. So ist zum Beispiel die Strategie *Think-Pair-Share* auch hierzulande weithin vertraut (z. B. Bochmann und Kirchmann 2006). Ebenfalls breit rezipiert wurden Studien, die die Effekte kooperativen Lernens auf die Lernergebnisse untersuchen. Eine vielbeachtete Meta-Analyse zum kooperativen Lernen im Regelunterricht (Kyndt et al. 2013) hat zum Beispiel gezeigt, dass die Effekte in der Grundschule stärker sind als in der Sekundarstufe.

Auch in abgeschlossenen oder laufenden Förderprogrammen, die das Ziel einer Verbesserung der Lehrerbildung oder der Unterrichtspraxis verfolgen, wurden bzw. werden Prinzipien kooperativen Lernens untersucht (z.B. im abgeschlossenen Programm ‚ProPäda‘; <http://www.propaeda.de/index.php>, oder in einigen Teilprojekten des Programms ‚Bildung in Sprache und Schrift BiSS‘; <http://www.biss-sprachbildung.de/>). Als Produkte aus solchen Initiativen stehen Materialien bereit, mit deren Hilfe professionelle Fähigkeiten von Lehrkräften für die Anleitung von Schüler(inne)n zu kooperativem Lernen trainiert werden können (z.B. auf einer Plattform zur videobasierten Unterrichtsanalyse: <https://www.uni-muenster.de/Koviu/>). In Bezug auf dieses Kernmerkmal von SfA sollte es also einen gut vorbereiteten Boden in Deutschland geben. Allerdings wurde in unseren Experteninterviews auch darauf hingewiesen, dass die Praxis kooperativen Lernens möglicherweise weniger verbreitet ist, als es die Literatur- und Materiallage vermuten lassen. Ratsam sei es daher, diesen Aspekt in die Qualifizierungsmaßnahmen einzubeziehen, die den Schulen vorbereitend und begleitend angeboten werden müssten.

4.1.2 Effektive Klassenführung: Ritualisierung, Belobigung, Belohnung

Die Bedeutung einer effektiven Klassenführung wird (selbstverständlich) auch in Deutschland als ein Hauptmerkmal guter Unterrichtsqualität betrachtet (z.B. Weinert 2000; Eichhorn 2008; Zinser 2009). Forschungsergebnisse deuten darauf, dass deutsche Lehrkräfte ihre eigenen Klassenführungskompetenzen als hoch einschätzen (Frey et al. 2016). Hingewiesen wird jedoch auch darauf, dass die Klassenführungskomponente in der Lehrerbildung oft unberücksichtigt bleibe. Daher seien Lehrkräfte vielfach auf *learning by doing* angewiesen (Frey et al. 2016). Studien zur Frage, wie Ansprüche guter Klassenführung realisiert werden können, zeigen, dass sich präventive Arbeit mit festen Regeln und klaren Konsequenzen bewährt. Die Effizienz der Klassenführung wird erhöht durch eingeübte Verhaltensmuster, Rituale und Routinen. Außerdem wird auf die Bedeutung guter Vorbereitung hingewiesen (Gestaltung des Raums, Präsenz der benötigten Materialien etc.; vgl. Überblick in Helmke 2012). Zumindest in theoretischer Hinsicht ist also auch in diesem Bereich eine sehr gute Grundlage für ein Transferexperiment vorhanden.

Dies gilt ebenfalls für Prinzipien der Motivation und Persönlichkeitsstärkung der Schüler(innen), die für SfA entwickelt wurden. Es ist ganz selbstverständlich, dass Maßnahmen der Ritualisierung, des Lobens und Belohnens auch in deutschen Schulen praktiziert werden. Ein Beispiel für Initiativen zur Unterstützung dieser Prinzipien, das auch inhaltlichen Bezug zu SfA aufweist, ist das positiv evaluierte Förderprogramm ‚Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung‘ (vgl. Reuter-Liehr 2001; 2016), in dem Belohnungs- sowie Selbstkontrollstrategien eingeführt und individuelle Anstrengungen der Kinder gezielt belohnt werden (Schneider 2017, S. 214).

Zumindest auf der Ebene des Diskurses und einzelner erfolgreicher Modelle sind also gute Anknüpfungspunkte für diesen Bereich der SfA-Prinzipien vorhanden; sie dürften auch in der Praxis weithin bekannt sein. An solchen Erfahrungen kann bei der Adaption der konkreten Umsetzungsvorgaben angeknüpft werden, die aus SfA vorliegen. Eine direkte Übertragung der recht strengen Verhaltensvorgaben ist indes – so jedenfalls auch die Ansicht unserer Interviewpartner – nicht empfehlenswert. Es gibt zwar keine wissenschaftlichen Befunde zu dieser Frage, aber die Einschätzungen lauten konsensuell, dass die Vorgaben aus den USA (zumindest zunächst) als zu exzessiv aufgefasst und in dieser Form abgelehnt werden könnten. Es gelte also, für das Schaffen eines freundlichen und warmen, von Ermutigung und gegenseitigem Respekt getragenen Klimas und für die Etablierung einer ‚Feierkultur‘ Formen zu finden, die an den im hiesigen Kontext vertrauten anknüpfen.

Eine kritische Rückfrage aus dem Expertenkreis gilt überdies dem Umstand, dass die Schulen 90 Minuten täglich SfA-Unterricht anbieten, in dem die genannten Prinzipien gelten; die Frage sei, welche Konsequenzen es habe, wenn sie im übrigen Unterricht nicht realisiert werden. Eine schlüssige forschungsgestützte Antwort auf diese Frage kann in diesem Moment nicht angeboten werden. Extrapoliert aus vorliegenden Erkenntnissen zur Forschung über Bedingungen erfolgreichen Lernens (wie z.B. zusammengefasst in Hasselhorn und Gold 2006) aber wäre es sicherlich ratsam, zumindest Grundprinzipien des Klassenmanagements und der Schaffung eines lernförderlichen Schulklimas in der gesamten Schule zu realisieren, wenn sie sich an einer SfA-Adaption beteiligt. Dieses Argument spricht auch dafür, auf Erfüllung der Bedingung zu beharren, dass 80% der Mitglieder einer teilnahmeinteressierten Schule der Mitwirkung zustimmen müssen – auch, wenn nicht von Beginn an die Schule insgesamt, sondern nur einige Klassen am Programm beteiligt sein sollten.

4.2 Didaktische und unterrichtsmethodische Aspekte

Von den etwa 700 Programmen der Leseförderung, die zum Teil mit der Förderung des Schreibens verknüpft sind, weisen einige relevante Gemeinsamkeiten mit SfA auf. Auf deren Analyse beruhen die folgenden Beobachtungen. Es sei jedoch hier darauf verwiesen, dass eine eingehendere Prüfung der besprochenen didaktischen und methodischen Aspekte durch fachdidaktisch kompetente Expert(inn)en erforderlich ist, um zu einem abschließenden Urteil zu gelangen. Zwar haben wir solche bei der Vorbereitung dieser Studie konsultiert, aber wir selbst sind nicht ausgewiesen im Gebiet der Fachdidaktik bzw. des sprachlichen Anfangsunterrichts.

Seit längerer Zeit wird in Deutschland eine Kontroverse zwischen Protagonisten verschiedener Ansätze der Einführung in Welt der Schrift geführt. Grob vereinfacht, geht es um die Frage, ob eher analytische oder eher spracherfahrungsbezogene Ansätze besonders erfolgversprechend seien. So wird unter anderem über die Frage gestritten, ob sich im Deutschen lautorientierte Methoden eignen (wie sie in SfA verwendet werden); argumentiert wird, dass die deutsche Sprache hierfür zu wenig einsilbige Wörter aufweise (Röber 2009). Ein anderer Stein des Anstoßes beim Vorgehen nach Anlauttabellen ist, dass die Lernenden dabei nicht frühzeitig mit orthographischen Konventionen vertraut gemacht werden. Hingewiesen wird darauf, dass die gebräuchlichen Anlauttabellen nur auf eine der möglichen Lautvarianten von Schriftzeichen rekurren. Silbenanalytisches Arbeiten erlaube es den Kindern, systematische Merkmale der Schriftsprache früher zu entdecken (Holtappels 2013; Weinhold 2006). Wiederkehrend wird in der Kontroverse auch die Frage nach den längerfristigen Folgen einer Methode für die Aneignung von orthographischen Konventionen diskutiert. Argumentiert wird, dass sich spracherfahrungsorientierte Vorgehensweisen insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund negativ auswirken, da eine zwei- oder mehrsprachige Erfahrung den intuitiven Zugang zu Konventionen des Deutschen erschwere (Funke 2014). Andererseits geben Befürworter spracherfahrungsorientierter Methoden zu bedenken, dass es Kinder demotiviert und kognitiv unterfordert, wenn sie ausschließlich mit solchen Lese- und Schreibaufgaben beschäftigt werden, deren technische Umsetzung sie bereits beherrschen. Dies führe dazu, dass (zu) langsam und auf zu ‚simples‘ Sprachmaterial gestützt vorgegangen werde, wobei unterschiedliche Vorkenntnisse, Bedürfnisse und Lerngeschwindigkeiten vernachlässigt werden könnten (Schneider 2017, S. 112).

Eine eingehende Analyse der Forschung zu diesem Streitfall führte zu dem Schluss, dass man es hier doch eher mit einer Scheindebatte zu tun hat. Aus den vorliegenden Resultaten lasse sich schließen, dass nicht die Entgegensetzung, sondern kluge Kombinationen beider Ansätze den größten Erfolg versprechen (Schneider 2017, S. 123). Eine ältere Studie zur Frage nach der Wirksamkeit der ‚antagonistischen‘ Methoden hatte bereits ergeben, dass es in der Praxis ohnehin üblich ist, die verschiedenen Ansätze zu mischen (Schründer-Lenzen und Merken 2006). Schneider (2017) empfiehlt vor diesem Hintergrund eine systematische Methodenintegration: Gut durchdachte Kombinationen von systematischer Instruktion („Fibelmethoden“) mit Spracherfahrungsansätzen könnten dem individuellen Bedarf eines Kindes am besten dienen. Die Fähigkeiten, ‚richtig‘ zu schreiben *und* sich ‚freier‘ zu äußern, als es die verfügbare Schreibfähigkeit ermöglicht, sind einander komplementär (Schründer-Lenzen 2009). Eine durch SfA angeregte Innovation könnte darin bestehen, die Kinder mit Strategien vertraut zu machen, die ihnen auch dann das ‚Schreiben‘ ermöglichen, wenn sie Ausdrucksformen technisch noch nicht beherrschen.

Schneider (2017) weist im Übrigen darauf hin, dass systematische Instruktion, allgemeine Unterrichtsqualität und die Kompetenz der Lehrperson bedeutender für gute Schülerleistungen sind als das strikte Befolgen einer Lehrmethode. Wenngleich nur kleine Effekte gezeigt

werden können, deutet sich in seiner Metaanalyse an, dass offene lernerzentrierte Unterrichtsmethoden etwas anfälliger für schlechte Unterrichtsqualität sind als strukturierte lehrer geleitete Ansätze (ebd., S. 122). Dies zeigt sich vor allem in Gruppen schwächerer Lerner.

Nach dem Stand der Forschung ist also auch für das deutsche Umfeld ein methodenintegrierter Ansatz des sprachlichen Anfangsunterrichts zu empfehlen, wie er im SfA-Modell verfolgt wird – eine Kombination von strukturierter Lektorientierung, Spracherfahrungsansätzen mit analytischem Vorgehen und einer frühen Verbindung von Lesen mit Schreiben. Ansätze zu solchen Bemühungen, die bei einer Adaption von SfA zu Rate gezogen werden sollten, gibt es in Projekten in Deutschland. Ein Beispiel hierfür könnte der BiSS-Verbund ‚Systematische Leseförderung in der Grundschule‘ sein, in dem regelmäßige unterrichtsintegrierte Trainingseinheiten von Fertigkeiten in Verbindung mit Ausdruckswünschen vorgesehen sind. In Hamburg arbeiten sechs Schulen in diesem BiSS-Verbund zusammen, deren Erfahrungen eine wertvolle Grundlage für ein Transferexperiment darstellen.

Zu den methodischen Prinzipien von SfA gehört es ferner, dass sich (jedenfalls im Anfangsunterricht) die Aktivitäten einer Woche jeweils um eine Geschichte drehen. Sämtliche Aufgaben, die die Kinder zu bewältigen haben (Leseverständnis, Leseflüssigkeit, Wortschatzerweiterung, Schreibübungen) sind damit verknüpft. Das bedeutet, dass die Kinder sich mit einer einzigen Geschichte mehrmals gründlich aus verschiedenen Perspektiven beschäftigen. Nach unserem Eindruck aus der Literatur ist dies für die Praktiken hierzulande eher fremd – sowohl mit Blick auf die Entscheidungsfreiheit der einzelnen Lehrkraft bei der Auswahl von Unterrichtsmaterial als auch hinsichtlich des verbreiteten Verständnisses von Individualisierung. Die Frage, ob im Falle eines Transfers die Übernahme dieses Prinzips (a) unter dem Gesichtspunkt seines Nutzens für die Lernenden und (b) unter dem Gesichtspunkt der Akzeptanz durch Lehrkräfte ratsam ist, sollte eingehender, als dies bis jetzt geschehen konnte, mit Expert(inn)en aus der fachdidaktischen Forschung und aus der Praxis beraten werden.

Ein weiteres SfA-Prinzip gilt der Förderung der Leseflüssigkeit von Anfang an. Über die Bedeutung dieses Aspekts für die Aneignung von Lesekompetenz besteht auch hierzulande Konsens. In Forschungspublikation, Praxisanleitungen und in der Lehrerbildung wird die Bedeutung des Prinzips breit thematisiert. Unklar ist indes, inwieweit dieses Prinzip auch bereits in der Schulpraxis verankert ist. Jedenfalls wäre im Falle eines Transfers auch in diesem Bereich ein Bestand an Erfahrungen und Materialien zur Förderung der Leseflüssigkeit vorhanden (Rosebrock et al. 2014).

Ähnliches gilt mit Blick auf die Förderung von Leseverständnis und Lesestrategien. Auch hier liegen sowohl Forschungsergebnisse als auch praxisorientierte Anregungen dazu vor, wie (meta-)kognitive Lesestrategien sowie das Textverständnis gefördert werden können (beispielsweise Artelt et al. 2007; Rosebrock und Nix 2006; Philipp 2012; Schneider 2017). Zudem liegen Materialpakete für den Einsatz in der Praxis bereit, die auf wissenschaftlichen Grundlagen beruhen (z.B. *Lesen im Leseteam trainieren*, Munser-Kiefer und Kirschhock 2012; *Wir werden Lesedetektive*, Rühl und Souvignier 2010). Es sind mithin auch für diesen Aspekt gute Grundlagen an Erkenntnissen und Material vorhanden, auf die im Falle einer Adaption zurückgegriffen werden kann; die Passung mit SfA-Prinzipien ist allerdings noch genauer zu prüfen. Die von uns befragten Expert(inn)en wiesen jedoch darauf hin, dass auch in diesem Bereich wahrscheinlich bislang keine breite Verankerung in der Praxis anzutreffen sei.

Ebenfalls in Übereinstimmung mit den für SfA grundlegenden Prinzipien wird hierzulande auf die Bedeutung der Lesefreude für das erfolgreiche Lesenlernen hingewiesen. Eine Fülle von Materialangeboten liegt vor; Webseiten bieten umfassende Anregungen zur Auswahl und dem Einsatz von motivierenden Lesetexten; in Modellprojekten (z.B. im Rahmen von BiSS)

werden Ideen zur Förderung der Lesefreude erprobt und evaluiert. Von daher sollte ein Fundus von Ansätzen zur Verfügung stehen, aus dem bei einem experimentellen Transfer von SfA geschöpft werden kann.

Unsere Sichtung des Forschungs- und Entwicklungsstands führt uns – soweit dies ohne tiefergehende fachdidaktische Expertise möglich ist – zu dem Schluss, dass in diesem Bereich auf ein bereits gut vorbereitetes Feld an Wissensbeständen und praxisrelevanten Entwicklungen gebaut werden kann. Erforderlich wäre die systematische Weiterentwicklung des Vorhandenen zu einem ganzheitlichen Konzept, in dem die tragenden Prinzipien von SfA repräsentiert sind. Dies wäre im Übrigen durchaus im Sinne der ‚Erfinder‘ von SfA:

„It is very likely that you may have some texts that are commonly used in German schools that could be used as foundations. We wrote stories for our kindergarten and first grade students (ages 5-7), but only because there was not a good source that we could built on. It will not be easy to simply translate those, because they are designed to teach specific letter/sound pairs, and the sequence needed for German will no doubt be different.“ - Nancy Madden, SfA-Entwicklerin, in einer E-Mail 25.07.2017

4.2.1 Mehrsprachigkeit

Der Aspekt der sprachlichen Heterogenität in der Lerngruppe ist in SfA nur in einer eingeschränkten Perspektive berücksichtigt, nämlich im Hinblick auf Hilfestellungen bei der inhaltlichen Erschließung von Aufgaben mit Fokus auf Wortschatzerweiterung in der Unterrichtssprache. Ergänzende Hinweise und Strategien mit Bezug auf die Berücksichtigung oder Nutzung der sprachlichen Kompetenzen zwei- oder mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler sind eher blass im Konzept vertreten. Dies könnte vor dem Hintergrund zu verstehen sein, dass sprachlich heterogene, sehr dynamische Lehr-Lern-Konstellationen, wie sie hierzulande (zumindest in urbanen Räumen) üblich sind, bei der Entwicklung von SfA weniger eine Rolle gespielt haben. Dafür spricht, dass sich die zu diesem Aspekt vorgesehenen Handlungsanregungen ganz überwiegend auf eine spanischsprachige Klientel richten, also die in vielen Regionen der USA größte Zuwanderergruppe. Bei einem experimentellen Transfer des Programms nach Deutschland wäre in dieser Hinsicht Entwicklungsarbeit zu leisten, in der einerseits SfA-Prinzipien, jedoch andererseits die hierzulande übliche Konstellation der sprachlichen Diversität berücksichtigt werden. Eine solche Entwicklungsarbeit könnte im Übrigen innovativ in das ‚SfA-Mutterland‘ zurückgespielt werden, in dem inzwischen sprachliche Diversität ebenfalls weiter verbreitet ist, und zudem Impulse für den Transfer in andere Regionen setzen, in denen sich das Problem ebenso stellt. Forschungsgestützte Ansätze für eine Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit, die aufgegriffen werden könnten, liegen in Deutschland vor – beispielsweise aus Forschungsprojekten, die im Kontext des BMBF-geförderten Schwerpunktprogramms „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ gefördert werden (www.kombi-hamburg.de).

4.3 Organisatorische Merkmale

Zu den Eckpfeilern von SfA, für die bei einem Transfer nach Deutschland Analogien bzw. Äquivalente gefunden werden müssen, gehören auch Merkmale der Schulorganisation und des Schulmanagements. Diese stehen im Folgenden im Mittelpunkt.

4.3.1 Einordnung nach Leistungsgruppen

Auch im europäischen Kontext liegt einige Forschung zur Frage der Gruppierung von Lernenden vor, die zeigt, dass sich Differenzierung positiv auf Leistungen und individuelle Merkmale (wie Selbstkonzept) auswirken kann (Lou et al. 1996; Bosker 2005; Deunk et al. 2015). Diskutiert werden ferner Probleme der Bestimmung von Lerngruppen (leistungshomogen oder heterogen, intraklassendifferenzierend oder klassenübergreifend) sowie Gestaltungsfragen wie: Eingrenzung auf Lernbereiche und Fächer; Grundlagen für den Gruppenwechsel; Gewährleistung gleichermaßen hoher Unterrichtsqualität für alle Gruppen (Slavin 1987b; Lou et al. 1996; Deunk et al. 2015); Einbettung der Leistungsgruppen in die Organisationsstruktur insgesamt. Auf der Grundlage einer Metaanalyse kommen Deunk u.a. zu dem das SfA-Konzept unterstützenden Schluss: „The most promising route for differentiation seems to be to embed it in a broader structure, either within a computerized system or a comprehensive educational program, which includes, for instance, meta-cognitive learning strategies, cooperative learning, regular assessment, remedial instruction, and flexible grouping“ (Deunk et al. 2015, S. 52).

Im deutschen Kontext geht es in diesem Diskursfeld häufig um die grundsätzliche Frage nach den Auswirkungen eines früh gliedernden Schulsystems (Neumann et al. 2017). Als eine andere ‚Besonderheit‘ des deutschen Diskurses kann ausgemacht werden, dass das Thema vielfach verbunden wird mit dem bildungspolitischen Problem der Inklusion; hierzu ist jedoch vorerst eine eher dünne forschungsbasierte Grundlage gegeben (Werning 2014; vgl. auch Schneider 2017).

Eine große Herausforderung dürfte es im hiesigen Kontext sein, die Herausforderung der leistungsbezogenen Zusammensetzung von Lerngruppen zu bewältigen, die mit dichtgetakteten Assessments verbunden ist. Zwar liegen etliche Instrumente zur Testung sprachlicher Fähigkeiten vor; die folgende Liste bietet eine (willkürliche) Auswahl, nur zu Zwecken der Illustration:

- Nürnberger Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit ‚Der Rundgang durch Hörhausen‘ (<http://www.mz-nuernberg.de/download/hoerhausen.pdf>).
- ELFE 1 – 6. Leseverständnistest für erst bis Sechstklässler. (<http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122&Id=9>).
- Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (MÜSC) (<http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122&Id=24>).
- Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 1-4 (SLS 1-4). Für basale Lesefertigkeiten – Lesegeschwindigkeit. (<http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122&Id=17>).
- Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWT 6-10). Expressive und rezeptive Wortschatz 6- bis 10-Jährigen. (<http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122&Id=58>).
- Würzburger Leise-Leseprobe-Revision. Ein Gruppentest für die Grundschule (WLLP-R). Für basale Lesefertigkeiten – Lesegeschwindigkeit. (<http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122&Id=10>).
- Lautleseprotokoll (Rosebrock, Gold, Nix, Rieckmann). Lesegeschwindigkeit und Flüssigkeit ab der 2. Klasse. (<http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122&Id=44>).
- Skala zur Einschätzung der Intonationsfähigkeit / des phrasierten Lesens (von Gay S. Pinnell u.a.; Adaption für deutschsprachigen Raum: Cornelia Rosebrock, Andreas Gold, Daniel Nix und Carola Rieckmann) (<http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122&Id=50>).

Deutlich wird aus dieser Illustration, dass es sich überwiegend um Screening-Instrumente handelt, die den Zweck des prozessbegleitenden Assessments, wie es im SfA-Modell praktiziert wird, nicht oder nur in Ansätzen erfüllen. Für den Fall einer Adaption ist für diesen Bereich grundlegende Entwicklungsarbeit zu leisten, in die eine erfahrene Institution eingebunden werden müsste. In besonderem Maße einschlägig ist nach derzeitigem Stand die Arbeitseinheit ‚Assessment‘ des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt. Hier wird bahnbrechende Arbeit im Bereich des technologiebasierten Assessments geleistet, welches besonders aussichtsreich für einen Einsatz im Kontext einer SfA-Adaption wäre, denn damit könnten zugleich praktische Anforderungen an solche Verfahren erfüllt werden (wie geringer Auswand an Erhebungs- und Auswertungsdauer) (<https://www.dipf.de/de/forschung/forschungsthemen/assessment>).

Insgesamt ist nach unseren Recherchen und den Auskünften der befragten Expert(inn)en für diesen Bereich der Adaption mit größeren Hindernissen und Widerständen zu rechnen, die sich nicht zuletzt aus der verbreiteten Grundüberzeugung speisen, dass sich Leistungsrückmeldungen und explizite Leistungsanforderungen auf Kinder im Grundschulalter negativ auswirken. Im Falle eines experimentellen Transfers von SfA ist deshalb mit erheblichen Investitionen in den Diskurs über dieses Problem und einem hohen Qualifizierungsaufwand zu rechnen.

4.3.2 Individuelle Förderung

Zu den Eckpfeilern von SfA gehört es, dass die engmaschige Leistungsbeobachtung nicht nur der Zusammensetzung von Lerngruppen dient, sondern auch dem frühen Erkennen besonderen individuellen Förderbedarfs. Diesem soll einerseits im Rahmen der nach Leistung zusammengesetzten Lerngruppen Rechnung getragen werden, andererseits – wenn nötig – auch durch individuelle, befristete Zusatzmaßnahmen für Kinder. In der jüngeren Zeit wird das Problem individueller Förderung in der empirischen Bildungsforschung hierzulande verstärkt aus der Perspektive adaptiven Unterrichts untersucht. Es besteht Konsens darüber, dass dieser ein wesentlicher Baustein der individuellen Förderung ist, wobei auch hier die Kombination von Maßnahmen in Lerngruppen mit solchen, die im Bedarfsfalle ergänzend angeboten werden, als sinnvoll betrachtet wird. Klärungsbedarf wird beispielsweise mit Blick auf die Fragen gesehen, wie Lehrkräfte adaptive Lerngelegenheiten bereitstellen können und welche Wirkungen adaptiven Unterrichts sich bei den Schülerinnen und Schülern zeigen. Erste Studien zur Kombination dieser Fragen liegen vor. So wurden im Rahmen einer Interventionsstudie im naturwissenschaftlichen Sachunterricht an Grundschulen, die mit Lehrerfortbildungselementen verbunden war, verschiedene methodisch-didaktische Lehr-Lernarrangements (Kognitive Strukturierung, Lernbegleitende Diagnostik und Tutorielles Lernen) auf ihre unterschiedlichen Wirkungen überprüft (Decristan et al. 2017). In ähnlicher Weise empirisch kontrollierte Modelle der adaptiven Gestaltung von Lehr-Lernprozessen sind für den Bereich des sprachlichen Anfangsunterrichts noch nicht publiziert worden, jedoch gibt es auch hierfür bereits Ansätze (Schulz et al. 2017). Zudem liegt ein wachsendes Angebot an individuellen Förderprogrammen vor, die sich auf Maßnahmen der Zusatzförderung richten, welche in systematische Schulentwicklungsprogramme eingebunden werden sollten (Schneider 2017).

Es sind also durchaus zahlreiche, gutenteils auch forschungsinformierte Modelle verfügbar, die einen soliden Grundstock für die Gestaltung von adaptiven Lerngelegenheiten in kooperativ arbeitenden Lerngruppen bieten. Bei einer experimentellen Adaption von SfA wäre die Frage einer Kooperation mit kommerziellen Anbietern zu klären, da hier ggf. erhebliche Kosten anfallen.

Positiv bewertete Beispiele aus dem Bereich der Sprachförderung sind:

- das Programm ‚Lesen macht Stark‘ Schleswig-Holstein (<http://nzl.lernnetz.de/index.php/lesen-grundschule.html>). Das Programm enthält Material zur Diagnostik und Förderung von Lesekompetenz in der Grundschule, das zunächst an zehn Pilotschulen erprobt wurde und danach in ca. 100 Grundschulen in Schleswig-Holstein eingesetzt wird. Dieses Programm ist verbunden mit einem verlagsunterstützten Materialpaket.
- eine BMBF-geförderte Initiative (‚Bündnisse für Bildung‘), in deren Rahmen eine Online-Plattform zum Thema ‚Lesen und digitale Medien‘ entstanden ist. Hier stellt sich eine Fülle von Projekten vor, die die Verbindung zwischen Print- und Online-Leseförderung herstellen (http://www.lesen-und-digitale-medien.de/de_DE/home).
- das Programm PHONIT-Training, mit dem die phonologische Bewusstheit und die Rechtschreibleistung von Grundschulkindern der ersten bis vierten Klassenstufe gefördert werden kann. Es richtet sich auf Kinder mit diagnostizierten Sprachentwicklungsstörungen, soll sich aber auch für Kinder mit unauffälligem Schriftspracherwerb eignen. Dieses Programm wird durch einen Verlag angeboten (Hogrefe; vgl. <http://ti-nyurl.com/y94dm62f>; siehe auch Schneider 2017, S. 196).

4.3.3 Schulorganisation: Gemeinsame SfA-Lernzeit

Von den von uns befragten Expert(inn)en wurde darauf hingewiesen, dass das schulorganisatorische Problem einer in der ganzen Schule realisierten SfA-Zeit (90 Minuten täglich) vermutlich schwer lösbar sein wird. Um ein solches Vorhaben zu realisieren, sind u.a. personelle und räumliche Voraussetzungen zu gewährleisten, die nicht ohne weiteres vorhanden sein könnten. Aus eigener Erfahrung in Modellprogrammen (insbesondere dem Programm ‚För-Mig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘) sind uns Ansätze zur Lösung dieses Problems bekannt, die erfolgreich in Einzelfällen realisiert wurden (z.B. gemeinsame Lesezeit in der ganzen Schule im Verbund mit Pausenregelungen). In Kooperation mit Schulverwaltung und den ggf. mitwirkenden Schulen selbst müsste überprüft werden, inwieweit solche Einzelerfahrungen übertragbar sind.

4.3.4 Elternkooperation

Auch über die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit mit Eltern gibt es in Deutschland breiten Konsens im wissenschaftlichen Diskurs und zahlreiche Ansätze, die Realisierungsmöglichkeiten für die Praxis vorschlagen. Zu den Programmen, die auch wissenschaftlich begleitet und geprüft wurden, zählen insbesondere Ansätze der *Family Literacy* (z.B. das Rucksack-Programm; vgl. Roth und Terhart 2015). Es stehen Materialpakete und Broschüren zur Anregung der Zusammenarbeit mit Eltern zur Verfügung (vgl. als ein Beispiel ‚Gemeinsame Sache machen. Eltern als Partner der Leseförderung in der Schulanfangsphase‘, herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg LISUM).

Hier wird anhand in der Praxis erprobter Beispiele dargestellt, wie Schule und Familie bei der Leseförderung zusammenwirken können – vom Kinder-Eltern-Lesefest in der Schulanfangsphase bis zu ‚Wochenend-Lesebeuteln‘, die für gemeinsame Leseerfahrungen von Eltern und Kindern zusammengestellt werden. Es ist also in diesem Bereich eine Fülle von Anregungen vorhanden, die bei einer experimentellen Adaption von SfA einsetzbar sind.

4.3.5 Personal und Kooperationen: Ausstattung und Verantwortungsbereiche

Zu den Grundprinzipien von SfA gehört es, dass Personal mit spezifischen Verantwortungsbereichen für die kontinuierliche Begleitung des Programms in einer Schule zur Verfügung steht. Dieses Personal wird teilweise komplett zusatzfinanziert, teilweise aber auch aus dem

Bestand rekrutiert und inzentiviert (etwa durch teilweise Freistellung vom Unterricht). Zudem wird mit Ehrenamtlichen zusammengearbeitet. In der Betrachtung von außen erscheint der Personalaufwand, der für das Gelingen des Modells eingesetzt wird, angemessen. Erforderlich sind Personen, die Gesamtverantwortung übernehmen (einschließlich der Schulleitung, aber auch über diese hinaus), und Personen, die für spezifische Aufgaben zur Verfügung stehen (etwa für die Unterstützung bei der Lösung von Konflikten).

Eine Gelingensbedingung *sine qua non* ist zudem die Kooperation mit einem prozessbegleitenden externen wissenschaftlichen Entwicklungsteam. Bei einer Adaption ist ferner die Beteiligung eines externen wissenschaftlichen Teams erforderlich, das die Aufgabe der Implementationsforschung übernimmt, da ansonsten keine Aussagen über die Qualität und Wirksamkeit des adaptierten Modells möglich wären.

In all diesen Bereichen liegen auch hierzulande Erfahrungen vor, die aufgegriffen werden könnten. Für schulinternes Personal, das (Mit-)Verantwortung für das Gelingen übernimmt, können Erfahrungen mit Moderator(inn)en- oder Beauftragtenansätzen aufgegriffen werden; hier ist allerdings nach unserer Kenntnis bislang nicht vorgesehen, komplett zusatzfinanziertes Personal in Schulen einzusetzen. Bei einem systematischen Schulentwicklungsprogramm müssen diese Erfahrungen dahingehend erweitert werden, dass jedes Mitglied eines Kollegiums explizit an der Realisierung spezieller Aufgaben beteiligt wird.

Grundlagen dafür, systematische Schulentwicklungsprogramme datenbasiert in Gang zu setzen, liegen im deutschen Kontext ebenfalls vor. Als ein Beispiel hierfür sind die Aktivitäten der Schulinspektion im Land Hamburg zu nennen, durch die nicht nur Datenquellen über eventuell für die Mitwirkung geeignete und bereite Schulen zur Verfügung stehen, sondern auch Instrumente, mit deren Hilfe Entwicklungsprogramme auf den Weg gebracht werden können (z.B. Instrumente für Stärken-Schwächen-Analysen; vgl. hierzu den Jahresbericht der Schulinspektion Hamburg, Schuljahr 2015/ 16).

Einsichten über externe wissenschaftliche Prozessbegleitung sind ebenfalls reichlich vorhanden; hier ist z.B. an die Erfahrung unserer eigenen Arbeitsgruppe im Kontext des Modellprogramms ‚FörMig‘ zu denken (Gogolin et al. 2011) oder an Erfahrungen, die im Programm ‚Bildung durch Sprache und Schrift BiSS‘ gewonnen werden (<http://www.biss-sprachbildung.de/>).

Weniger ausgeprägt ist bis dato die Implementationsforschung in Deutschland, die sich erst allmählich herauszubilden beginnt. Im Unterschied zur Interventionsforschung geht es hierbei um Ansätze, die die Wirkungsbedingungen einer zuvor experimentell überprüften pädagogischen Maßnahme unter ökologisch validen Bedingungen untersuchen – unter Bedingungen also, die dem schulischen Alltag entsprechen und somit auch Merkmale enthalten, die im Laborexperiment als ‚Störfaktoren‘ ausgeschlossen werden können (Snow 2015). Ein experimenteller Transfer von SfA weist deutliche Analogien zu den Anforderungen dieser Forschung auf: Auf der einen Seite geht es um die Übertragung empirisch geprüfter Maßnahmen und Handlungsweisen, also nicht um ihre Neuentwicklung und Erprobung im kontrollierten Experiment. Auf der anderen Seite muss mit vermittelnden Einflussfaktoren gerechnet werden, die sich aus dem konkreten Implementationskontext ergeben – etwa aus pädagogischen Traditionen, Interessen von Akteuren, bildungspolitischen Rahmenbedingungen bei der Übernahme in einen neuen regionalen und nationalen Kontext (Hascher und Schmidt-Hertha 2010; Hetfleisch et al. 2014). Der Entwicklungsstand in diesem Bereich ist jedoch bereits so weit gediehen, dass die Realisierung durch ein entsprechend qualifiziertes wissenschaftliches Team möglich sein sollte.

4.4 Fazit für dieses Kapitel

Für eine experimentelle Adaption von SfA in (einer Region in) Deutschland gibt es nach dieser ersten Durchsicht durch hiesige Aktivitäten etliche Anknüpfungspunkte und prinzipiell gute Voraussetzungen. Dies gilt zumindest auf der Ebene von Forschungsergebnissen und Diskursen, Modellprojekten und Einzelerfahrungen. Erkennbar ist aber auch, dass Überzeugungskunst und innovative Anstrengungen nötig sein werden, um eine (zunächst experimentelle) Adaption in die Praxis zu bringen. Als Beispiel hervorzuheben ist nach unserer Einschätzung das Prinzip der engmaschigen Leistungsbeurteilung, verbunden mit der regelmäßigen Neuzusammensetzung von Lerngruppen. Zum einen ist anzunehmen, dass dieses Prinzip auf Widerstand in der Praxis stößt. Es ist eine weit verbreitete Überzeugung, dass Leistungsbeurteilung in der Grundschule generell abzulehnen sei, da sie sich negativ auf Motivation und Selbstkonzept von Kindern, und damit auf ihre Entwicklung auswirke. Zum anderen aber wird es notwendig sein, auf der Ebene der Instrumentenentwicklung innovative Lösungen zu finden. Zwar sind inzwischen zahlreiche Verfahren der Sprachstandsmessung für den vor- und grundschulischen Bereich zur Hand (vgl. Titz et al. 2017), aber qualitätsgeprüfte Vorgehensweisen, die eine dichtgetaktete Beobachtung der Leistungsentwicklung von Kindern erlauben, wie sie in SfA USA praktiziert wird, liegen nicht vor. Ausgangspunkte für ihre Entwicklung liefern adaptive Testverfahren, die zunehmende Aufmerksamkeit in der Bildungsforschung erfahren (vgl. z.B. Leutner et al. 2017). Mit Blick auf die didaktische Realisierung und die Inhalte eines für den deutschen Kontext adaptierten SfA-Programms müssten allerdings adäquate Verfahren erst entwickelt werden.

Mit dem zuletzt angesprochenen Aspekt sind auch Probleme der Finanzierung und systemischen Verankerung angesprochen, die bei einem experimentellen Transfer des Programms SfA zu lösen sind. Allerersten Überlegungen dazu wendet sich das folgende Kapitel zu.

Kapitel 5: Finanzielles und Strukturelles

Eine systematische Klärung finanzieller und struktureller Bedarfe für die potenzielle experimentelle Adaption von SfA in einer deutschen Region ist zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Arbeitspapiers noch nicht möglich; dazu fehlen zu viele Grundinformationen. Nachfolgend daher nur einige vorsichtige Überlegungen zu Aspekten, die weiter zu prüfen und zu konkretisieren sind.

5.1 Hintergrund

Um eine Vorstellung darüber zu vermitteln, wie der finanzielle Aufwand für die Beteiligung an SfA kalkuliert wird, greifen wir auf ein Kostenbeispiel zurück, das interessierten Schulen in den USA angeboten wird. Es besagt, dass Schulen mit 500 Schülerinnen und Schülern, 20 Lehrkräften sowie 7 Tutorinnen und Tutoren mit nicht ganz 100.000 US\$ an Zusatzkosten für die Implementation von SfA rechnen müssen. Nicht einbezogen in diese Kalkulation sind die regulären laufenden Kosten für Leitungs- und Lehrpersonal. Von der Gesamtsumme fallen ca. 54.000\$ für Aus- und Fortbildung (inkl. Reisekosten) sowie laufende Programmunterstützung an. Für das Unterrichts- und sonstiges Material werden ca. 45.000\$ veranschlagt. Weitere ca. 700\$ seien für Online-Datenmanagement aufzuwenden.

Diese Musterkalkulation aus den USA ist für Überlegungen zu den Kosten einer Adaption nur als Illustration hilfreich: Sie zeigt, dass das Schulentwicklungsprogramm auch nach der langen Dauer seiner Praktizierung im ‚Mutterland‘ nur mit erheblichen Investitionen zu haben ist. Ein Finanzierungsmodell für die Übertragung nach Deutschland muss nicht nur die (nicht vergleichbaren) Grundkosten der Schulfinanzierung sowie die Kosten für Qualifizierung des pädagogischen Personals in Rechnung stellen, sondern darüber hinaus den Aufwand, der für

didaktische Entwicklung, Testentwicklung, wissenschaftliche Begleitung und Implementationsforschung entsteht.

5.2 Beispielszenarium

Um Grundlagen für die Implementationsforschung zu einer experimentellen Adaption von SfA in deutschen Schulen zu gewinnen, wäre eine Mindestbeteiligung von drei jeweils zumindest zweizügigen Grundschulen anzustreben, die in der gesamten Jahrgangsstufe 1 mit SfA beginnen und diese ‚durchwachsen‘ lassen, wobei die jeweils nächsten ersten Jahrgangsstufen mit aufzunehmen wären. Für eine belastbare Evaluation des Programms ist ein längsschnittliches Kontrollgruppen-Design sinnvoll. Dabei wäre es aus pädagogischen Erwägungen heraus angemessen, mit Warte-Kontrollgruppen zu arbeiten, die nach einer Zeitspanne der Erprobung in der Experimentalgruppe ebenfalls das vorgesehene Treatment erhalten. Konkret bedeutet das, dass weitere drei Grundschulen zunächst für die Phase der Fundierung als Kontrollgruppe (ca. zwei Schuljahre) dienen müssten. Diese Schulen würden von Anfang an die Zusage erhalten, dass sie ab einem folgenden Schuljahr ebenfalls in die Programmumsetzung aufgenommen würden.

In ein solches Warte-Kontrollgruppen-Design wären also insgesamt sechs Schulen mit zunächst allen ersten Klassen einbezogen, davon drei Schulen mit SfA-Umsetzung, drei in der Warte-Kontrollgruppe. Somit wären circa 18 Klassen mit 360 Schülerinnen und Schülern im ersten Jahr inbegriffen. Hiervon die Hälfte (neun Klassen, 180 Schülerinnen und Schüler aus drei Schulen) würden ab dem ersten Jahr nach den Prinzipien von SfA unterrichtet werden, die anderen Schulen würden diese Unterstützung für ihren ersten Jahrgang erst nach zwei Schuljahren bekommen.

5.3 Absehbarer Aufwand

5.3.1 Entwicklungs- und Prozessbegleitungsteam

In den USA steht eine Fülle standardisierten SfA-Materials zur Verfügung, das Orientierungsfunktion für eine Adaption in den deutschsprachigen Kontext besitzt. Die reich illustrierte und mit Trainingseinheiten versehene Präsentation dieses Angebots im Internet besitzt den Vorteil, dass sie für Schulungen mit dem Zweck der Einführung in die ‚SfA-Philosophie‘ auch in Deutschland verwendet werden kann, da davon auszugehen ist, dass das beteiligte Personal über genügend Englischkenntnisse verfügt. Nicht ratsam ist hingegen die Unternehmung einer Übersetzung des Originalmaterials aus den USA ins Deutsche. Vielmehr sollte hier die Strategie verfolgt werden, geeignetes auf Deutsch vorhandenes Material zu identifizieren und zu adaptieren, wobei von vornherein einerseits sprachliche Besonderheiten, andererseits Besonderheiten hiesiger curricularer und unterrichtsmethodischer Traditionen berücksichtigt werden können.

Nach vorliegenden Erfahrungen wäre hierfür die Etablierung eines begleitenden Entwicklungsteams erforderlich, bestehend aus Personen mit fachdidaktischer Expertise, mit Expertise im Bereich Schulentwicklung sowie mitwirkenden Lehrkräften mit vorheriger Erfahrung aus einschlägigen Schul- und Materialentwicklungskontexten (möglichst aus Schulen, die an der experimentellen Implementation beteiligt sein werden). Das Entwicklungsteam sollte eine ca. einjährige Vorlaufphase erhalten, bevor mit der Implementation in Schulen begonnen wird. Diese Phase dient nicht nur der Entwicklung der Materialgrundlagen, die beim Start der Implementation zur Verfügung stehen müssen, sondern zugleich der Gewinnung von Schulen, der administrativen Vorbereitung (einschließlich der Einholung erforderlicher Genehmigungen) und der vorbereitenden Qualifizierung des beteiligten Personals. Nach dem Start des Programms übernimmt das Entwicklungsteam die weitere Prozessbegleitung: Weiterentwicklung der Materialgrundlagen, weitere Qualifizierung, Begleitung der schulin-

ternen Evaluation und Steuerung, Unterstützung der Einführung von Programmbestandteilen, die nicht ab dem ersten Augenblick der Etablierung zur Verfügung stehen müssen (wie z.B. Strukturen der Zusammenarbeit mit Eltern; Etablierung von Teams für besondere Aufgaben; Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen).

Aufzuwenden sind für diesen Aufgabenbereich mithin:

- Ressourcen für Lehrkräfte als Mitgliedern des Entwicklungs- und Begleitemams in der Form von Stundenentlastungen über den Gesamtverlauf des Vorhabens;
- Ressourcen für ein wissenschaftliches Begleitemam, anzusiedeln an einer dafür geeigneten Universität. Aufgrund der spezifischen erforderlichen Expertise ist hier an ein drittmittelfinanziertes Team von mindestens zwei qualifizierten Personen zu denken, die Entwicklungs- und Begleitfunktionen übernehmen, gleichzeitig aber für ihre eigene Qualifizierung von dem Vorhaben profitieren sollten (z.B. Doktorand(inn)en, 65%-Stellen, Kalkulationspauschale ca. 64.000 € p.A.). Das Team müsste von einer einschlägig ausgewiesenen Professur wissenschaftlich geleitet werden;
- Ressourcen für die Unterstützung der wissenschaftlichen Leitung und Koordination des Gesamtvorhabens, z.B. durch Stellenaufstockung eines/ einer Verwaltungsangestellten um 25% (ca. 12.000 € p.A.) sowie durch studentische Hilfskräfte (ca. 40 Std. monatlich à ca. 14 € = ca. 7.000 € p.A.).
- Mobilitätskosten (insbesondere zur Kooperation mit anderen Forschungs- und Entwicklungsgruppen; Einladung von Expert(inn)en für Zwecke der Beratung und Qualifizierung etc.), ca. 10.000 € p.A.

Hinzu kämen weitere administrative Kosten, z.B. für die Gestaltung und Pflege einer Internetpräsenz für projektinterne Kommunikation sowie für die Außendarstellung des Projekts; Druckkosten; ggf. Kosten für Anschaffungen oder Lizenzen von vorhandenem Material; Honorare (z.B. für die anfallende graphische Gestaltung der Produkte des Projekts) und ggf. weitere derzeit nicht absehbare Aufwendungen. Bei Anbindung an eine Universität ist zudem mit Overheadkosten zu rechnen.

5.3.2 Implementationsforschungsteam

Um fundierte Aussagen über die Wirkung der Maßnahme machen zu können, ist eine Implementationsforschung erforderlich, die das Vorhaben von Beginn an begleitet. Eine hierfür besonders geeignete Lösung ist die Bestellung eines Forschungsteams, das eng mit dem Entwicklungs- und Begleitemam kooperiert, aber nicht personenidentisch ist. Hier ist mit ca. einer Vollzeitstelle (Post-Doc, Kalkulationspauschale ca. 80.000 € p.A.), Unterstützungsmitteln für die Projektleitung, Hilfskraftmitteln sowie Sachkosten (Lizenzen für Tests etc.) zu rechnen.

Beiden wissenschaftlichen Teams gemeinsam müsste auch die Aufgabe der Entwicklung adaptiver Tests für den begleitenden Einsatz im Projekt zukommen. Hier ist mit zusätzlichen Kosten (z.B. Honorar- oder Werkverträge für punktuell mitwirkende Expert(inn)en) zu rechnen.

5.3.3 Finanzielle Unterstützung von Schulen

Neben der Grundausstattung, über die Schulen verfügen, und den Mitteln für mitwirkende Lehrkräfte im Entwicklungs-/ Begleitemam muss für die Schulen mit zusätzlichen Aufwendungen in folgenden Hinsichten gerechnet werden:

Qualifikations- und Kooperationszeiten für die gesamten Kollegien der beteiligten Schulen: Nach dem US-amerikanischen Vorbild ist hier mit einem erhöhten Zeitaufwand ab ca. sechs Monaten vor Beginn des Projekts und im ersten laufenden Jahr zu rechnen; ab dem zweiten

Laufjahr werden die Qualifikationszeiten geringer, aber es ist mit einem kontinuierlichen zusätzlichen Zeitkontingent für Qualifizierung und Kooperation zu rechnen.

Beteiligung einer speziell qualifizierten, von anderen Aufgaben befreiten Person, die – gemeinsam mit der Schulleitung – die schulinterne Koordination und Begleitung übernimmt: Zu den Aufgaben dieser Person gehört insbesondere die Administration der regelmäßigen Leistungsüberprüfung, verbunden mit der Neuzusammensetzung der Lerngruppen. Nach den Erfahrungen aus anderen SfA-Transferprojekten ist diesen Personen ein erheblicher Anteil am Gelingen des Vorhabens zuzurechnen. Eine spezielle Qualifizierung (auch der Schulleitungen) für die Aufgaben in SfA ist daher erforderlich.

Inzentivierung für Personen, die spezifische Aufgaben im SfA-Kontext übernehmen (etwa Mitgliedschaft im ‚Problemlösungsteam‘; Unterstützung der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. mit Ehrenamtlichen): Für Lehrkräfte, denen entsprechende Aufgaben zugedacht werden, fallen zusätzliche Zeitkontingente an, die mit ihrer Arbeitszeit zu verrechnen sein müssten.

Über Mittel für Personal bzw. Zeiten hinaus entstehen wahrscheinlich Kosten für Material, Inzentive (z.B. für Gewinnung von Engagement aus dem Schulumfeld), möglicherweise Reise Mittel (z.B. für Vernetzung/ Besuch von SfA-Schulen in den Niederlanden oder England) und ähnliche Aufwendungen an. Eine belastbare Kalkulation ist uns auf derzeitigem Stand der Informationen nicht möglich. Um eine solche zu erstellen, ist enge Zusammenarbeit mit der bzw. den schulpolitisch verantwortlichen Instanzen erforderlich, die ggf. die Realisierung einer experimentellen Implementation von SfA in Deutschland mittragen würden.

5.4 Strukturelles

Ein besonderes Strukturproblem, für das beim gegenwärtigen Stand der Recherche keine Lösung absehbar ist, besteht durch Unterschiede in den Bildungssystemen. Sowohl im ‚Mutterland‘ USA als auch in den Ländern, in denen bisher Übernahmen erfolgten, ist ein früherer Beginn der obligatorischen Schulzeit vorgesehen als in Deutschland. Es wird daher Bildungszeit im Programm benutzt, die im hiesigen System einer vorschulischen Einrichtung zugedacht ist – und damit nicht dem Schulsystem i.e.S. zugerechnet wird. Eine Einbeziehung der Bildungszeit im Jahr vor der Einschulung wäre bei der Adaption von SfA durchaus sinnvoll, würde es aber erforderlich machen, dass die Kinder in derselben Schule ab der hiesigen ersten Klasse weitergefördert werden. Anknüpfungspunkte hierfür könnte – für den Fall, dass Hamburg als Raum der experimentellen Adaption gewählt wird – im Konzept der Vorschule liegen, die von Kindern mit besonderem Nachholbedarf bei den Deutschkenntnissen im Anschluss an die sog. Viereinhalbjährigenprüfung empfohlen wird (vgl. Informationsmaterial: <http://tinyurl.com/ya4m68ne>). Damit wäre verbunden, dass Schulen in die Maßnahme einbezogen werden, die in der Regel unter eher belasteten Bedingungen arbeiten, womit besondere Herausforderungen für die Schulentwicklung verbunden sind (Fickermann und Maritzen 2014). Es entspräche aber durchaus dem Vorbild von SfA in den USA, wo das Programm auch bevorzugt mit Schulen realisiert wird, die eine wenig begünstigte Schülerschaft unterrichten.

Alternativ zur Einbeziehung vorschulischer Einrichtungen wäre es erforderlich, das SfA-Curriculum so zu adaptieren, dass es in der ersten Grundschulklasse einsetzt, was vermutlich mit einer Verdichtung der Inhalte verbunden wäre.

Kapitel 6: Fazit und Empfehlung

SfA ist zweifellos das am solidesten evaluierte Modell der systematischen Schulentwicklung aus den USA. Ein vergleichbar durchkomponiertes und zugleich in seinen Komponenten überprüfbares Modell aus dem deutschen Kontext ist uns nicht bekannt.

Dabei ist insgesamt festzustellen, dass das Maßnahmenbündel, das zum SfA-Modell vereinigt wurde, auf Grundlagen aufbaut, die sich auch in anderen Kontexten und einzeln bewährt haben. Beispiele seien hier umrissen:

SfA berücksichtigt Wissensbestände über Bedingungen für individuelles erfolgreiches Lernen in kognitiver, motivationaler und volitionaler Hinsicht – etwa durch konsequentes Anknüpfen an vorherigen Wissensbeständen und hohe, aber dem Lernvermögen der Schüler(inn)en gemäße kognitive Herausforderung, verbunden mit Maßnahmen der Ermutigung, der Unterstützung des Selbstkonzepts als erfolgreiche Lernende, der Motivation und der Förderung der Freude am Lernen. In Hinblick auf Unterrichtsgestaltung sind bewährte Qualitätsmerkmale adaptiven Unterrichts erkennbar: klare Rahmung und effizientes Unterrichtsmanagement, Wechsel von Instruktion und Ko-Konstruktion, kooperatives Lernen verbunden mit konstruktiven Rückmeldestrategien. Bezogen auf Unterrichtsinhalte ist die Fokussierung auf Grundlagen für Literalität hervorzuheben, wobei der Hauptakzent zunächst auf Einführung in die Welt der Schrift liegt. Dabei wird darauf Wert gelegt, dass von vornherein Ausdrucksvermögen und Ausdrucksfähigkeit in Einklang gebracht werden – verbunden mit Strategien, die zugleich für das Verstehen der Funktionalität sprachlicher Mittel von Bedeutung sind. Auf diese Weise werden die Lernenden auch von Beginn an mit dem Sinn sprachlicher Konventionen (beispielsweise der Rechtschreibung) vertraut gemacht.

Für das pädagogische Personal in SfA-Schulen sind intensive vorbereitende und begleitende Qualifizierungen vorgesehen. Zudem ist spezialisiertes Personal vorhanden, das spezifische Aufgaben der Schul- und Unterrichtsgestaltung übernimmt oder unterstützt. Die Zustimmung von mindestens 80% der Beteiligten sowie das Vorhandensein einer starken und vom Programm überzeugten Schulleitung gehört ebenfalls zu den Gelingensbedingungen; diese sind Voraussetzungen dafür, dass sich ein gemeinsam getragenes Schulklima entwickeln kann. In allen diesen Komponenten sind Qualitätsmerkmale der Schule und des Unterrichts enthalten, die sich ausweislich zahlreicher Forschungsergebnisse zur Bildungsqualität der Schule bewährt haben. Die Besonderheit von SfA besteht darin, dass solche Einzelmaßnahmen in ein stimmiges Gesamtkonzept der systematischen Schulentwicklung integriert worden sind.

Wie jede Medaille, so hat auch diese zwei Seiten. Mit der Verknüpfung zu einem Gesamtkonzept ist zugleich ein hohes Maß an Strenge mit Blick auf die Anwendung der einzelnen Komponenten verbunden. Hierin ist eine der Hürden für die erfolgreiche Übertragung des SfA-Modells in den deutschen Kontext zu sehen. Nach unserer Einschätzung ist damit zu rechnen, dass es gegen die Gesamtphilosophie oder Teile des Modells Widerstände geben wird, die sich aus verbreiteten Grundüberzeugungen und Traditionen speisen. Für den deutschen Kontext können wir mit einem Konflikt der Grundauffassungen rechnen: Top-down-Modelle der systematischen Schulentwicklung scheinen in Deutschland derzeit weniger populär als Bottom-up-Modelle, wie sie unter Stichwörtern wie ‚lernende Schule‘, ‚pädagogische Schulentwicklung‘ o.ä. diskutiert werden. Davon könnten die Möglichkeiten der Gewinnung von Schulen beeinflusst sein. Einwände können generell gegen die präskriptive Anlage von SfA richten, aber auch gegen einzelne Komponenten. Zu erwarten ist etwa, dass die von Anfang an durchgeführte, dicht getaktete Leistungsüberprüfung, verbunden mit der Einteilung in Leistungsgruppen, auf Kritik stößt.

Gegen diese Maßnahme werden von verschiedenen Seiten, durchaus auch von Kritikern am Ursprungsmodell in den USA, Bedenken artikuliert. Sie richten sich hauptsächlich auf affektive Aspekte; argumentiert wird zum Beispiel, dass diese Praxis die Kinder bloßstelle, wenn nicht stigmatisiere – insbesondere, wenn sie gezwungen seien, in Gruppen mit Jüngeren zu wechseln. In einem Kommentar aus der SfA-Innensicht wird die Praxis jedoch verteidigt:

“It is way more humiliating to read with kids of your age and not to understand anything, than to read with younger kids, but understanding it and experiencing success.” – Susan Burton, implementation coach SfA UK, SfA-Meeting in Groningen, 03.07.2017

Empirisch unterstützte Eindeutigkeit finden wir weder für die eine noch für die andere Position. Zu vermuten ist, dass die befürchteten Kränkungen nicht von der Maßnahme an sich ausgehen, sondern von ihrer Einbettung in Traditionen und ihrer Rahmung in der Kommunikation darüber im konkreten Fall der Schule. Zu rechnen ist jedenfalls mit Schwierigkeiten bei der Adaption dieses Merkmals, und zwar nicht nur aufgrund von Überzeugungen wie den angedeuteten, sondern auch aufgrund des Umstands, dass angemessene Instrumente für die praktische Realisierung (noch) nicht zur Verfügung stehen.

Auch auf der Ebene der curricularen Entwicklung und des für den Unterricht bereitstehenden Materials müssen Vorleistungen erbracht werden. Das konkrete didaktische Konzept der Lese-/ Schreibförderung ist klar sprachabhängig. Eine unvermittelte Übertragung auf den sprachlichen Anfangsunterricht im Deutschen ist daher nicht möglich. Die Lösung einer ‚Übersetzung‘ des Materials in die deutsche Sprache – analog zum Vorgehen in den Niederlanden – ist vermutlich nicht zielführend. Sie ist mit beträchtlichem Aufwand verbunden und würde zudem die Anpassung an sprachliche Merkmale des Deutschen ebensowenig ersparen wie die Abstimmung mit curricularen und anderen relevanten Rahmenbedingungen.

Die Adaption von SfA in einen deutschen Kontext wird also nicht ohne erhebliche Investitionen in Überzeugungsarbeit und in eine Gestaltung der Maßnahmen gelingen, durch die handlungsleitende Befindlichkeiten und Gewohnheiten aufgefangen werden können. Es wird dabei darauf zu achten sein, dass den Schulen, die sich beteiligen, das Modell nicht übergestülpt wird, sondern Raum für die aktive Partizipation an der Gestaltung der Maßnahme gegeben ist.

6.1. Empfehlung

In der Gesamtabwägung von Chancen und Risiken kommen wir trotz der angesprochenen Bedenken zu dem Schluss, dass sich eine experimentelle Adaption von SfA in (einer Region in) Deutschland lohnen würde. Dafür spricht zum einen, dass das Modell überwiegend positiv evaluiert wurde und somit eine empirisch informierte Grundlage für die Adaption gegeben ist. Zum anderen spricht dafür, dass es für bedeutende Merkmale des Programms auch in Deutschland Entwicklungen gibt, die in die Gestaltung des Modells integriert werden können. SfA ist also hiesigen Ansätzen der Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht nicht völlig fremd, sondern in weiten Teilen anschlussfähig, was die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Übertragung erhöht.

Eine ‚Übersetzung‘ auf das deutsche Schulsystem würde sich also lohnen – vorausgesetzt, dass diese nach den Regeln der Kunst wissenschaftlich begleitet und evaluiert wird. Der wissenschaftlichen Begleitung kämen dabei Aufgaben der Entwicklung, Qualifizierung und Prozessberatung zu. Die Evaluation im Format einer Implementationsforschung würde den Part der Beurteilung übernehmen, also der Überprüfung der Zielerreichung. In einem ersten Schritt wäre ein klein gehaltenes experimentelles Vorgehen ratsam (vgl. Kap. 5). Dies bringt

den Nachteil mit sich, dass zunächst keine Kausalitäten verifiziert werden können, sondern allenfalls Tendenzen ermittelt. Von Vorteil wäre aber, dass zumindest die Frage geklärt werden könnte, ob – und wenn ja: unter welchen Bedingungen – sich eine breiter angelegte Maßnahme lohnen würde.

Wie in den vorherigen Kapiteln genauer dargelegt, kann das Modell SfA nicht kopiert werden, sondern es ist eine kulturelle Anpassung erforderlich. Im Aspekt der curricularen Konzeption und einzusetzender Unterrichtsmaterialien wäre eine Adaption auf der Grundlage vorhandener geeigneter Materialien empfehlenswert. Deren Eignung ist allerdings durch fachdidaktische Expertise, die wir selbst nur eingeschränkt besitzen, festzustellen.

Kulturelle Anpassung einschließlich der Bewältigung von Widerstandspotenzial durch Überzeugung der Beteiligten ist auch im Hinblick auf andere tragende Säulen des Modells zu leisten. Besonders heikel dürfte hierbei der Aspekt der individuellen Leistungsrückmeldung und (Neu-)Platzierung von Kindern in Lerngruppen sein. Dies jedoch ist eine tragende Säule des Gesamtkonzepts; es bietet die Grundlage für adaptives Vorgehen, also auch für individuelle Lernunterstützung für Kinder. Bei der Einwerbung von Schulen wird es deshalb unter anderem darum gehen müssen, den eventuellen Unwillen gegenüber der Prüfungskomponente durch Überzeugung zu überwinden.

Auf der Grundlage unserer bisherigen Recherchen halten wir fest: Die Entwicklung eines ‚deutschen SfA‘ ist einen Versuch wert, und wir würden diesen Versuch nach Kräften unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., & Ring, K. (2007). *Förderung von Lesekompetenz: Expertise, Bildungsforschungsband 17*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF].
- Bochmann, R., & Kirchmann, R. (2006). *Kooperatives Lernen in der Grundschule. Zusammenarbeiten—Aktive Kinder lernen mehr*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Borman, G. D. & Hewes, G. M. (2002). The long-term effects and cost-effectiveness of Success for All. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24*, 243-266.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 73*, 125-230.
- Borman, G. D., Slavin, R. E., Cheung, A. C., Chamberlain, A. M., Madden, N. A., & Chambers, B. (2007). Final reading outcomes of the national randomized field trial of Success for All. *American Educational Research Journal, 44*, 701-731.
- Bosker, R. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs* [Englische Übersetzung: The limits of adaptive education]. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Brüning, L., & Saum, T. (2008). *Kooperatives Lernen. Methoden für den Unterricht*. Seelze: Erhard Friedrich Verlag.
- Brüning, L., & Saum, T. (2011). Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen—ein Gesamtkonzept für guten Unterricht. *Zeitschrift der GEW NRW, Frischer Wind in den Köpfen (Sonderdruck)*, 5-13.
- Correnti, R., & Rowan, B. (2007). Opening up the black box: Literacy instruction in schools participating in three comprehensive school reform programs. *American Educational Research Journal, 44*, 298-339.
- Datnow, A., & Castellano, M. (2000). Teachers' responses to Success for All: How beliefs, experiences, and adaptations shape implementation. *American Educational Research Journal, 37*, 775-799.
- Decristan, J., Hardy, I., Klieme, E., Büttner, G., Hertel, S., Kunter, M., & Lühken, A. (2017). Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht. In: Ulrike Hartmann, Marcus Hasselhorn und Andreas Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen. Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums*, S. 312–326. Stuttgart: Kohlhammer.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research, 72*, 433-479.
- Deunk, M. I., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. Groningen: GION onderwijs/onderzoek, Rijksuniversiteit.
- Duzy, D. Ehm, J., Souvignier, E., Schneider, W., & Gold, A. (2013). Prädiktoren der Lesekompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 45*, 173–190.

- Eichhorn, C. (2008). *Classroom-Management: Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fickermann, D. und Maritzen, N. (Hrsg.) (2014). *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)*. Hanse - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 13. Münster: Waxmann.
- Frey, K. A., Bensen, M. & Obermeier, A. (2016). Wie hast Du's mit der Klassenführung? In: D. Prinz und K. Swchnippert (Hrsg.), *Der Forschung-Der Lehre-Der Bildung: Aktuelle Entwicklungen der Empirischen Bildungsforschung* (S. 57 – 72). Münster: Waxmann.
- Funke, R. (2014). Erstunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens–Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. *Didaktik Deutsch, 19*, 20-41.
- Gogolin, I., Dirim, I., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H., Schwippert, K. et al. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann (FörMig Edition).
- Hascher, T., & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.) (2010). *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim: Juventa.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London [u.a.]: Routledge.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Auflage 4*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hetfleisch, P., Goeze, A., & Schrader, J. (2014). Implementation eines wissenschaftlich erprobten, didaktischen Konzepts: Der Einfluss pädagogischer Autonomie auf die Wirksamkeit in der Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*, 297-322.
- Holtappels, S. (2013). *Aspekte der Umsetzung des silbenanalytischen Ansatzes von Christa Röber in ausgewählten Grundschullehrwerken*. Essen: Linse Linguistik-Server.
- Jones, E. M., Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (1997). Success for some: An evaluation of a Success for All program. *Evaluation Review, 21*, 643-670.
- Kozol, J. (2006). Success for all: Trying to make an end run around inequality and segregation. *Phi Delta Kappan, 87*, 624-626.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review, 10*, 133-149. [Deutsche Zusammenfassung verfügbar unter: https://www.clearinghouse.edu.tum.de/wp-content/uploads/2017/07/CHU_KR-4_Kyndt_2013_Kooperatives-Lernen.pdf [30.11.2017]]
- Leutner, D., Fleischer, J., Grünkorn, J., & Klieme, E. (Hrsg.) (2017). *Competence Assessment in Education. Research, Models and Instruments*. Cham u.a.: Springer.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 66*, 423-458.

- Muijs, D. Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas - A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement, 15*, 149–175.
- Munoz, M. A., & Dossett, D. H. (2004). Educating students placed at risk: Evaluating the impact of Success for All in urban settings. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 9*, 261-277.
- Munser-Kiefer, M., & Kirschhock, E. M. (2012). *Lesen im Leseteam trainieren. Lehrermanual und Unterrichtsmaterialien*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Neumann, M., Becker, M., Baumert, J., Maaz, K., & Köller, O. (Hrsg.) (2017). *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin*. Münster: Waxmann.
- Philipp, M. (2012). Lesestrategien-wirksame Werkzeuge für das Textverstehen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 18*, 40-45.
- Pressley, M., Graham, S., & Harris, K. (2006). The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 1-19.
- Quint, J., Balu, R., DeLaurentis, M., Rappaport, S., Smith, T. J., Zhu, P., ... & Pramik, E. (2014). The Success for All Model of school reform: Interim findings from the Investing in Innovation (i3) scale-up.
- Reuter-Liehr, C. (2001). *Lautgetreue Lese- Rechtschreibförderung*. Bochum: Winkler.
- Reuter-Liehr, C. (2016). Die lautgetreue Rechtschreibförderung als Basis eines umfassenden Behandlungssystems bei Lese- Rechtschreibstörungen. In M. Hasselhorn und W. Schneider (Hrsg.), *Förderprogramme für Vor- und Grundschule* (S. 161-184). Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag.
- Röber, C. (2009). Die Leistungen der Kinder beim Lesen-und Schreibenlernen. *Grundlagen der Silbenanalytischen Methode*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und-didaktik. *Didaktik Deutsch, 20*, 90-112.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C., & Gold, A. (2014). *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar-und Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Ross, S. M., Nunnery, J. A., Goldfeder, E., McDonald, A., Rachor, R., Hornbeck, M., & Fleischman, S. (2004). Using school reform models to improve reading achievement: A longitudinal study of direct instruction and success for all in an urban district. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 9*, 357-388.
- Ross, S. M., & Smith, L. J. (1994). Effects of the success for all model on kindergarten through second-grade reading achievement, teachers' adjustment, and classroom-school climate at an inner-city school. *The Elementary School Journal, 95*, 121-138.
- Roth, H., & Terhart, H. (Hrsg.) (2015). *Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Münster: Waxmann.
- Rowan, B., Camburn, E., & Barnes, C. (2004). Benefiting from comprehensive school reform: A review of research on CSR implementation. *Putting the pieces together: Lessons*

- from comprehensive school reform research, 1-52.
- Rowan, B., Camburn, E. M., Correnti, R., & Miller, R. (2007). *How comprehensive school reform works: Insights from a Study of Instructional Improvement*. University of Michigan: Consortium for Policy Research in Education.
- Rühl, K., & Souvignier, E. (2010). *Wir werden Lesedetektive: Lehrermanual mit Kopiervorlagen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (Hrsg.) (2004). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, W. (2017). *Lesen und Schreiben lernen: Wie erobern Kinder die Schriftsprache? Kritisch hinterfragt*. Berlin u.a.: Springer.
- Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.) (2009). Legasthenie—Lese-Rechtschreibschwäche—Risikokinder. In: *Schriftspracherwerb und Unterricht: Bausteine professionellen Handlungswissens*, 181-208. Opladen: Leske + Budrich.
- Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.) (2013). *Schriftspracherwerb* (4. Aufl.). Wiesbaden u.a.: Springer VS.
- Schründer-Lenzen, A., & Merkens, H. (2006). Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren Kindlicher Entwicklung* (S. 15-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulz, P., Grimm, A., Schwarze, R., & Wojtecka, M. (2017). Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Chancen und Herausforderungen. In: U. Hartmann, M. Hasselhorn und A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen. Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums* (S. 190–205). Stuttgart: Kohlhammer.
- Slavin, R. E. (1987a). A theory of school and classroom organization. *Educational Psychologist*, 22, 89–108.
- Slavin, R. E. (1987b). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A Best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293-336.
- Slavin, R. E. (1994). Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 21, 141-157.
- Slavin, R. E. (2008). Perspectives on evidence-based research in education: What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37, 5–14.
- Slavin, R. E., Lake, C., Hanley, P., & Thurston, A. (2012). *Effective programs for elementary science: A best-evidence synthesis*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University School of Education's Center for Data-Driven Reform in Education.
- Slavin, R. E., & Madden, N. (1999). Effects of bilingual and English as a second language adaptations of Success for All on the reading achievement of students acquiring English. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4, 393-416.
- Slavin, R. E., Wordsworth, J., & Jones-Hill, M. (2005). *Success for All in England: Implementation and outcomes of a comprehensive literacy reform for primary schools*. Baltimore,

MD: Success for All Foundation.

Snow, C. (2015). Rigor and Realism. Doing Educational Science in the real world. *Educational Researcher*, 44, S. 460–466.

Steffens, U., & Bargel, T. (Hrsg.). (2016). *Schulqualität-Bilanz und Perspektiven: Grundlagen der Qualität von Schule 1*. Münster: Waxmann.

Steffens, U., Merki, K. M., & Fend, H. (Hrsg.) (2017). *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann.

Titz, C., Ropeter, A., & Hasselhorn, M. (2017). *Ausgangslage erfassen und Veränderungen dokumentieren: Zum Mehrwert von Diagnostik*. In: M. Hasselhorn, C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner & S. Weber (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 87-100). Stuttgart: Kohlhammer.

Tracey, L., Chambers, B., Slavin, R. E., Hanley, P., & Cheung, A. (2014). Success for All in England: Results from the third year of a national evaluation. *Sage Open*, 4, 1-10.

Weinert, F. E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft-Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Rheinland-Pfälzische Schule*, 12, 240-246.

Weinhold, S. (Hrsg.) (2006). Entwicklungsverläufe im Lesen- und Schreibenlernen in Abhängigkeit verschiedener didaktischer Konzepte. Eine Longitudinalstudie in Klasse 1-4. In: *Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung* (S. 120-151). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 601-623.

Wygotski, L. S. (1964). *Denken und Sprechen. Übersetzung der russischen Originalausgabe von 1934 durch Gerhard Sewekow*. Berlin: Akademie-Verlag.

Zinser, M. (2009). *Effiziente Klassenführung*. Präsentation für die Lehrerfortbildung. Verfügbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_matnatech/mathematik/gym/bp2004/fb1/modul7/klasse/klassenfuehrung_2_1.pdf [07.03.2018]

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Übersicht über die Bausteine von Success for All. Quelle: www.successforall.org/our-approach/schoolwide-programs/ [Zugriff: 01.11.2017]	5
Abb. 2: Ansprüche an Kooperatives Lernen (SfA Foundation 2013a, S. 14).....	8
Abb. 3: Poster und Kooperationsziele: (SfA Foundation 2010a, S. xiv)	9
Abb. 4: Arbeitsblatt: Erreichen der Kooperationsziele. Quelle: Material von SfA England.....	10
Abb. 5a: Einführung des Buchstaben "M" im Klassenunterricht (SfA Foundation 2010a, S. 3).	14
Abb. 5b: Einführung des Buchstaben "M" im Klassenunterricht (SfA Foundation 2010a, S. 3).	14
Abb. 6: Einführung des Buchstaben "M" mit Think-Pair-Share (SfA Foundation 2010a, S. 4).15	
Abb. 7: Übung des Buchstaben "M" im Klassenunterricht (SfA Foundation 2010a, S. 4).	15

Abb. 8: Übung des Buchstaben "M" mit einem Partner (SfA Foundation 2010a, S. 4).....	15
Abb. 9: Schreibstrategien für Fälle, in denen Kinder noch nicht wissen, wie etwas geschrieben wird. (SfA Foundation 2010a, S. 263)	17
Abb. 10: Anregungen für Lehrkräfte zur Erklärung schwieriger Wörter (SfA Foundation 2010a, S. xviii-xix)	17
Abb. 11: Beispiel einer Aufgabe, die Kinder zusammen mit ihren Eltern lösen sollen	19
Abb. 12: Merkblatt für Prozessbegleiter(innen) (SfA Foundation 2013b, S. 11)	20
Abb. 13: Meta-Analyse zur Wirksamkeit von Schul(reform)modellen (Borman et al. 2003, S. 157).....	24
Abb. 14: Kinder in der 2. Klasse schreiben "schöne Sätze" für die "schöne Sätze Mauer" (mooie zinnen muur).....	31

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Komponenten des Programms SfA	6
Tab.2: Beispiele für Rituale und ihre Funktion	12
Tab. 3: Strukturierung von Unterrichtsreihen im einführenden Jahr	16

Anhang A: Konsultierte Expert[inn]en

Wer?	Wo und wann?
1. Prof. Dr. Robert Slavin <i>Success for All Entwickler</i>	Treffen am 29.04.2017 San Antonia, USA
2. Prof. Dr. Nancy Madden <i>Success for All Entwickler</i>	Emailaustausch 26.07.2017
3. Susan Burton <i>Success for All Expertin und Implementation Coach Vereinigtes Königreich</i>	Internationales SfA-Treffen vom 03.07.2017 bis 05.07.2017 Groningen
4. Dr. Surette van Staden <i>Success for All Expertin Süd-Afrika, Universität von Pretoria</i>	Internationales SfA-Treffen vom 03.07.2017 bis 05.07.2017 Groningen
5. Prof. Dr. Roel Bosker <i>Success for All Expertin Niederlande, Universität von Groningen</i>	Internationales SfA-Treffen vom 03.07.2017 bis 05.07.2017 Groningen
6. Dr. Mechteld van Kuijk <i>Success for All Expertin Niederlande, Universität von Groningen</i>	Internationales SfA-Treffen vom 03.07.2017 bis 05.07.2017 Groningen
7. Lehrkraft <i>Bisschop Bekker Schule: arbeitet mit SfA</i>	Internationales SfA-Treffen vom 03.07.2017 bis 05.07.2017 Groningen
8. Andreas Heintze <i>Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg</i>	Treffen am 20.07.2017 Hamburg
9. Dr. Joachim Herrmann <i>Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung</i>	Treffen am 21.07.2017 Hamburg
10. Prof. Dr. Mechthild Dehn <i>Professorin im Ruhestand - Didaktik der deutschen Sprache und Literatur</i>	Treffen am 10.08.2017 Hamburg
11. Prof. Dr. Swantje Weinhold <i>Professorin für deutsche Sprache und ihre Didaktik</i>	Treffen am 06.10.2017
12. Prof. Dr. Cornelia Rosebrock <i>Neuere Deutsche Literaturwissenschaft mit den Schwerpunkten Literaturdidaktik, literarisches Lernen und Lesesozialisation</i>	Telefonat am 25.10.2017

Anhang B: Die fünf Kooperationsziele erklärt auf Deutsch

1. Aktiv zuhören.
 - zuhören mit einem Ziel oder Frage im Kopf und analysieren, was man sieht oder hört in Anbetracht von dieser Frage oder diesem Ziel.
2. Erklären warum.
 - Alle Kinder sollen die Möglichkeit bekommen, ihre Gedanken zu kommunizieren oder zu erklären wie sie auf eine Antwort gekommen sind.
3. Alle machen mit.
 - Alle Teamkollegen in einer Teamdiskussion involvieren, einschließlich derjenigen, die unwillig sind, teilzunehmen.
4. Anderen helfen und ermutigen.
 - Geht um die Fähigkeit, einzuschätzen wo Teamkollegen sind in ihrer Verständigung und anderen zu helfen ihre Kenntnisse und Fertigkeiten zu erweitern.
5. Aufgabe ausführen.
 - Die Aufgabe ausführen exakt auf die Vorgaben der Lehrkraft.

Team Cooperation Goals

Practice Active
Listening



Explain Your Ideas/
Tell Why

Everyone
Participates



Help and
Encourage Others

Complete
Tasks



Anhang C: Jubel-Liste

Die Pfeile zeigen auf einige Jubel die weniger extravertiert sind (persönliche Materiallieferung USA, Wings Handbook, S. 31-32).

Cheers

Silent Cheer	Put your hands up and wave them in the air.
Standing Ovation	Stand up and take a bow. Or, raise your arms above your head, creating the shape of an O.
→ High Five	Raise your arm, palm/hand in air, and meet the hand of another person.
Microwave	Raise your closed hands in the air, with palms forward, and wave only the pinky fingers up and down or side to side.
Slow-Mo Cheer	Slowly move your right hand to clap your left hand.
Round of Applause	Give regular applause, but move your hands around in a big circle while doing so.
Clam Clap	Fingers together, palms up. Clap with your fingers against your palms.
Yes! Yes! Yes!	Pull your left arm, fist closed, down the side of your body, while saying "Yes!" Repeat with right arm. Then repeat once more, pulling down both arms at the same time.
Top Dog Arsenio Cheer	Lift your arm up, fist closed, and move your fist around and around in circles.
Seal of Approval	Hold your arms out. Place right arm over left and turn your hands so the palms can meet. Clap several times.
Uh huh! Uh huh! Uh huh!	Move your hips from side to side while singing, "That's the way, uh huh, uh huh, I like it."
Love Yourself/Hug Yourself	Wrap your arms around your body.
Hulk Hogan	Put your arms in the air with elbows bent. Pull your arms down while saying, "Huh."
→ Pat on the Back	Reach behind and give yourself a pat on the back.
Stamp of Approval	Lay your left hand out flat. Close right hand. Bring your right hand down to meet the palm of the left. Or, quietly stomp your feet and march in place.
→ Golf Clap	Clap quietly.
Beethoven's Air Guitar	Extend your left arm out on an angle. Hold right arm next to your body, bend right elbow, and move fingers as if playing strings on a guitar. Sing "Duh, duh, duh, dahhh. Duh, duh, duh, dahhh."
→ Butterfly Cheer	Place palms forward and cross thumbs. Wiggle your fingers, then quietly clap hands together.
Texas Cheer	Swing your arm up in the air, as if twirling a lasso, and say, "Ye Hah!"
Good Times	Sing, "Celebrate good times, come on!" Wave your hand, as if motioning someone to move toward you, when you say, "come on!"
Arctic Shiver	Wrap your arms around yourself. Rub your arms and say, "Brrrrrr."
Awesome	Raise your hands above your head, bow toward the other person, and say, "Awwwwesome!"
BOW WOW	Take a bow and come up from the bow with the WOW word symbol.
Shine Your Halo	Pretend that you have a halo above your head. Polish it by waving your hand round and round.
Truck Driver	Pretend you are driving a truck. Pull down on the air horn, grab the CB, and say, "Good job, good buddy!"
Wisconsin Cheese Grater	Hold one hand up and say, "Here is the cheese." Hold the other hand up and say, "Here is the grater." Move your hands together as if you are grating cheese and say, "Great, great, great!"
Home Alone	Put your right palm on your right cheek and your left palm on your left cheek. Open your mouth in surprise and say, "Aaaaghhh!"
Firecracker	Move hands together and away from each other like the path of a firecracker. Clap hands together at the beginning of the cheer and make a Ch ... sound.
Magic Mirror	Form a rectangular mirror with your fingers. In front of the pretend mirror, place your right hand up and pat your hair, saying, "Oooowww." Repeat with your left hand. Then point to the mirror and say, "Lookin' good."