



Markus Spilles



Tatjana Leidig

Förderung von Lesekompetenz und Soziabilität durch tutorielle Lernverfahren – Hinweise zur Unterrichtsgestaltung

Zusammenfassung

Tutorielle Lernverfahren eignen sich nachweislich zur fachlichen Kompetenzförderung von Schülerinnen und Schülern verschiedener Altersstufen mit und ohne Förderbedarf. Weiterhin wird in Übersichtsarbeiten bestätigt, dass soziale Kompetenzen und ggf. auch die soziale Integration durch solche Methoden unterstützt werden können. Im vorliegenden Beitrag wird zunächst ein exemplarischer Überblick zu tutoriellen Lesefördermethoden gegeben. Der Schwerpunkt liegt im Anschluss auf der Darstellung konkreter Möglichkeiten zur unterrichtspraktischen Unterstützung sozialer Kompetenzen und positiver Sozialkontakte im Rahmen tutorieller Verfahren.

Im Kindes- und Jugendalter spielen Beziehungen zu Gleichaltrigen für das Wohlbefinden, die Identitätsbildung sowie für die soziale und kognitive Entwicklung eine wichtige Rolle (Kessels & Hannover, 2014). Soziabilität – also die Fähigkeit, soziale Beziehungen einzugehen und aufrechtzuerhalten (Esser, 1999) – ist somit eine wichtige Kompetenz, die während der Schulzeit und ebenso im Erwachsenenalter von großer Bedeutung ist. Vor dem Hintergrund des in allen Bundesländern gesetzlich verankerten Erziehungsauftrags ist die Förderung in diesem Entwicklungsbereich als zentrale schulische Aufgabe zu begreifen, um die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit zu unterstützen (KMK, 2019; Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017; Wiater, 2012).

Ansatzpunkte zur Unterstützung von Soziabilität im schulischen Kontext sind u. E. neben der Förderung grundlegender emotionaler (Saarni, 2002) und sozialer (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001) Kompetenzen durch bspw. entsprechende Präventionsprogramme (Hennemann, Hövel, Casale, Hagen & Fitting-Dahlmann, 2017) unterrichtsimmanente Methoden, bei denen soziale Skills wie Kooperationsfähigkeit oder Hilfsbereitschaft aufgebaut und damit einhergehend positive Sozialkontakte inner- und außerhalb der Klasse initialisiert werden (Reicher, 2010).

Tutorielle Lernverfahren (TL) bieten eine Möglichkeit der koinzidenten Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrags. Überblicksarbeiten bestätigen übereinstimmend positive Effekte in Lernbereichen wie Lesen, Rechnen oder Gesellschaftswissenschaften bei Schülerinnen und Schülern verschiedener Altersstufen mit und ohne Förderbedarf (Bowman-Perrott et al., 2013; Grünke, 2006; Moeyaert, Klingbeil, Rodabaugh & Turan, 2019). Darüber hinaus können über TL auch soziale Kompetenzen wie kooperatives Verhalten und Konfliktlösefertigkeiten im kleinen bis mittleren Effektbereich (Bowman-Perrott, Burke, Zhang & Zaini, 2014; Ginsburg-Block, Rohrbeck & Fantuzzo, 2006; Moeyaert et al., 2019) gefördert werden. Erste Hinweise

zur Verbesserung der sozialen Integration von bspw. unbeliebten Schülerinnen und Schülern liefern soziometrische Verfahren oder Verhaltensbeobachtungen inner- und außerhalb tutorieller Fördersettings (Garrote, Sermier Dessemontet & Moser Opitz, 2017; Spilles, Hagen & Henneemann, 2018).

In diesem Beitrag zeigen wir Möglichkeiten zur Förderung fachlicher und sozialer Kompetenzen durch TL auf, die sowohl im Gemeinsamen Lernen als auch in der Förderschule umsetzbar sind. Einleitend definieren wir tutorielles Lernen und geben einen kurzen Überblick über Methoden zur tutoriellen Leseförderung, um anhand dieses zentralen fachlichen Bereichs Einsatzmöglichkeiten für verschiedene Altersstufen bzw. Förderbedarfe zu verdeutlichen. Der Schwerpunkt liegt anschließend auf dem Aufbau sozialer Kompetenzen und der Unterstützung positiver Sozialkontakte durch TL. In diesem Zuge geben wir ergänzend auch Hinweise zur Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens.

Tutorielle Leseförderung

TL stellen eine Klasse von Methoden dar, bei denen sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig im Erwerb spezifischer Kompetenzen unterstützen. Durch individualisierte Instruktionen, wiederholende Übungen und regelmäßiges Feedback unterrichtet dabei meist eine kompetentere Person (Tutor) eine Person, bei der Kompetenzdefizite vorliegen (Tutand) (Utley, Mortweet & Greenwood, 1997) – zur besseren Lesbarkeit wird bei den Begriffen „Tutor“ und „Tutand“ im Folgenden auf die weibliche Schreibweise verzichtet. Wesentliche Variationen in der Umsetzung betreffen die Rollenverteilung (Gibt es eine feste Einteilung als Tutor/Tutand oder wechseln die Rollen im Verlauf der jeweiligen Sitzung?), die Altersstruktur (Arbeiten Kinder verschiedenen oder gleichen Alters zusammen?), die Dynamik (Wechseln die Personenkonstellationen im Verlauf der Förderung oder bleiben die Paare über die gesamte Zeit hinweg bestehen?) und die Kompetenzverteilung innerhalb der Tandems (Arbeiten Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen oder ähnlichen Kompetenzniveaus zusammen?) (Spilles et al., 2018). Umgesetzt werden TL klassenweit, in separaten Fördersettings und klassen- bzw. jahrgangübergreifend. Die Sitzungen finden i. d. R. drei- bis fünfmal pro Woche für mindestens 15 Minuten über einen Zeitraum von minimal sechs Wochen statt (ebd.).

Die vorliegenden internationalen Metaanalysen zeigen, dass im schulischen Setting besonders häufig TL zur Unterstützung der Lesekompetenz evaluiert werden und dabei in verschiedenen Klassenstufen im Schnitt moderate bis große Effekte erzielen (Bowman-Perrott et al., 2013; Jun, Ramirez & Cumming, 2010; Moeyaert et al., 2019; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller, 2003). Adressiert werden können verschiedene Lesekompetenzen, bspw. die phonologische Bewusstheit, der Sichtwortschatz, die Leseflüssigkeit oder das Textverstehen. In Tabelle 1 findet sich ein exemplarischer Überblick zu tutoriell einsetzbaren Lesefördermethoden. Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Methoden und den jeweiligen Lesekompetenzbereichen wird auf die benannte Literatur verwiesen.

Förderung der Soziabilität durch tutorielle Lernverfahren

Wie eingangs beschrieben, werden positive Effekte TL auf soziale Kompetenzen und teilweise auch auf die soziale Integration international bestätigt (Bowman-Perrott et al., 2014; Ginsburg-Block et al., 2006; Moeyaert et al., 2019; Garrote et al., 2017). Allerdings ist es hierfür nicht ausreichend, Schülerinnen und Schüler einfach in die Partnerarbeit zu schicken und auf einen Fördererfolg zu hoffen: „However, many schools might think they are implementing peer tutoring or cooperative learning, when all they are really doing is putting children together and hoping for the best“ (Topping, 2005, S. 632). Dies gilt in besonderer Weise für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen, die für die Realisierung TL einerseits spezifische Unterstützung in der Gestaltung positiver sozialer Interaktionen und im selbstregulierten Lernen benötigen (Benner, Nelson, Ralston & Mooney, 2010; Sutherland & Snyder, 2007), andererseits gerade durch diese Lernformen sowohl als Tutoren als auch als Tutanden entwicklungs- und fachbezogen gefördert werden können (Conroy, Alter & Sutherland, 2014; Thompson, 2011; Wang, Bettini & Cheyney, 2013). Im Folgenden finden sich konkrete Anregungen für den systematisch geplanten und durchgeführten Einsatz im Unterricht.

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

Verfahren	Lesekompetenz	Wirksamkeitshinweise	Umsetzung
Lautiertrainings	phonologische Bewusstheit	mittlere Effekte bis zur 1. Klasse, danach i. d. R. nur noch schwache Effekte (Ehri et al., 2001 ^a)	Bei Lautiertrainings werden meist An-, In- und Endlaute von Wörtern erhört, Reimwörter verglichen und Wörter in Silben segmentiert bzw. aus Silben Wörter synthetisiert. Bei Trainingsprogrammen wie „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ (Forster & Martschinke, 2001) werden verschiedene Trainingsmethoden zunächst lehrkraft-zentriert vermittelt und können anschließend auch in der Partnerarbeit umgesetzt werden.
Blitzlesen	Sichtwortschatz	mittlere bis große Effekte bei Grund- und Sekundarstufenschülerinnen und -schülern mit Unterstützungsbedarf in verschiedenen Bereichen (Browder & Xin, 1998 ^a)	Blitzlesen fördert die automatisierte Worterfassung und somit flüssiges Lesen. Hierbei werden die Lernwörter zunächst in Ruhe vorgelegt. Anschließend wird die Präsentationszeit fortlaufend verkürzt, um das Lesen zunehmend zu automatisieren. Das Trainingsprogramm „Blitzschnelle Worterkennung“ (Mayer, 2018) bietet eine ausführliche Einführung in das Thema. Viele der Übungen können hervorragend in der Partnerarbeit trainiert werden. Anregungen zur Umsetzung finden sich auch bei Hoppe & Schwenke (2013)
Lautlese- tandems	Lese- flüssigkeit	keine bis schwache Effekte in 2. bis 3. Klassen (Lauer-Schmaltz et al., 2014 ^b ; Spilles et al., 2019 ^b); mittlere bis große Effekte in 6. Klassen (Rosebrock et al., 2010 ^b)	Bei der Methode „Lautlesetandems“ lesen Paare synchron und halblaut einen Text viermal nacheinander. Der Tutor erklärt ggf. Wortbedeutungen und korrigiert den Tutanden, der bei einem sicheren Lesegefühl alleine halblaut weiterliest. Die Lehrkraft bettet das Geschehen in eine motivierende Rahmehandlung ein (in Analogie zum sportlichen Training). Eine ausführliche Beschreibung mit Hinweisen zur pädagogischen Umsetzung findet sich bei Rosebrock et al. (2011).
	Lese- verständnis	schwache Effekte in 3. Klassen (Lauer-Schmaltz et al., 2014 ^b); schwache Effekte in 6. Klassen (Rosebrock et al., 2010 ^b)	
Story Mapping	Lese- verständnis	mittlere bis große Effekte bei Schülerinnen und Schülern mit Leseschwierigkeiten und/oder sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ab Klasse 3, überwiegend im 1:1-Training oder in Kleingruppen, z.T. im tutoriellen Setting (Berkeley et al., 2010a; Boon et al., 2015 ^a ; Grünke & Leidig, 2017 ^b ; Smith et al., 2011 ^b)	Beim Story Mapping fassen die Schülerinnen und Schülern anhand einer visuellen Vorlage (der so genannten Story Map) die wichtigsten Inhalte einer Geschichte zusammen, ordnen diese und setzen sie zueinander in Beziehung. Auf der Story Map sind beschriftete Kästchen abgebildet, z. B. „Situation“ (Hauptpersonen, Zeit, Ort), „Problem“, „Ziel“, „Ablauf“, „Ergebnis“. Die Elemente sind mit Pfeilen verbunden. Nach dem Ausfüllen der Story Map erzählen die Schülerinnen und Schüler die gelesene Geschichte noch einmal mit Hilfe ihrer Notizen nach. Das Verfahren kann auch für Sachtexte verwendet werden.
RAP-Strategie	Lese- verständnis	mittlere bis große Effekte bei Schülerinnen und Schülern mit Leseschwierigkeiten und/oder sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ab Klasse 3, überwiegend im 1:1-Training oder in Kleingruppen umgesetzt (Stevens et al., 2019 ^a) sowie im tutoriellen Setting in 4. Klassen in Kombination mit zusätzlichen Maßnahmen zur Motivierung (Leidig et al., 2018 ^b)	Das Konzept der RAP-Strategie demonstriert den Schülerinnen und Schülern anhand einer visuellen Vorlage und nach der Methode des lauten Denkens, wie sie die wichtigsten Inhalte eines Sachtextes erfassen können. Abschnittsweise werden die wichtigsten Aspekte eines Textes nach der Schrittfolge R = „Read a paragraph“, A = „Ask yourself: What main idea does it contain?“ und P = „Put the main idea into your own words“ notiert. Eine ausführliche Beschreibung findet sich bei Hagaman & Reid (2008) sowie Hagaman et al. (2012, 2016).
Reziprokes Lehren	Lese- verständnis	kleine bis große Effekte vorrangig in 4. bis 8. Klassen im Rahmen von Kleingruppen- und tutoriellen Settings (Rosenshine & Meister, 1994a; Spörer et al., 2009b)	Beim „Reziproken Lehren“ werden Kurzgeschichten oder Sachtexte erschlossen, indem abschnittsweise i. d. R. vier Strategien angewendet werden: 1) unbekannte Wörter klären, 2) Abschnitt zusammenfassen, 3) mögliche Fragen stellen und 4) Textinhalte vorhersagen. Eine Schülerin / ein Schüler führt durch die Schritte, die restlichen Mitglieder der Kleingruppe bzw. die andere Schülerin / der andere Schüler wendet die Strategien an. Die Rollen werden text- oder abschnittsweise gewechselt. Eine ausführliche Beschreibung mit Hinweisen zur pädagogischen Umsetzung findet sich bei Spörer et al. (2014).

Anmerkungen:

^a Metaanalysen, die mehrere Studien zu einer Methodenklasse zusammenfassen.

^b Originalarbeiten, die eine spezifische Methode evaluieren.

Tabelle 1: Überblick über tutoriell einsetzbare Methoden zur Förderung der Lesekompetenz

Einführung im Unterricht

Basal für peer-gestützte Lernformen sind positive soziale Interaktionen, in denen ein wechselseitiger Austausch stattfindet, konstruktives Feedback und Hilfestellungen gegeben werden und sich gegenseitig ermutigt wird (Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012). Dass Schülerinnen und Schüler solche Verhaltensweisen überhaupt kennen und ohne explizite Einweisung auch zeigen, lässt sich jedoch generell (ebd.; Haag, 2014), insbesondere aber bei Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung (Wang et al., 2013), nicht ohne Weiteres erwarten. Daher ist in der Einführungsphase neben der Erklärung der jeweiligen Methode eine spezifische Thematisierung des Verhaltens vorzusehen. Die Sinnhaftigkeit ausgiebiger Instruktionsstunden bestätigt sich auch empirisch: So konstatieren bspw. Fuchs, Fuchs, Kazdan und Allen (1999) den günstigen Einfluss eines zusätzlichen Trainings zum Geben guter Hilfestellungen hinsichtlich der Fehlerverbesserungen und Hilfsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern in heterogenen Lerngruppen.

Grundsätzlich empfehlen wir, bei der Einführung stets folgende drei Schritte nach Grünke (2006) chronologisch zu berücksichtigen: 1) neue Inhalte, Methoden oder Strategien detailliert präsentieren; 2) die konkrete Anwendung z. B. gemeinsam mit einer Schülerin oder einem Schüler demonstrieren; 3) unter enger Begleitung und mit regelmäßigem Feedback die Vorgehensweisen in der Klasse (oder im Fördersetting) einüben. Neben der Methodenpräsentation sollten hierbei auch erwünschte prosoziale Verhaltensweisen verdeutlicht werden. Eine Orientierung, welche Elemente bei der Einführung ggf. Berücksichtigung finden könnten, geben Nath und Ross (2001), die sieben halbstündige Trainingsstunden mit folgenden Inhalten vorschlagen:

- Vorstellung des Konzepts tutoriellen Lernens anhand schulischer Alltagsbeispiele unter Einbezug bisheriger Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, gemeinsame Besprechung kooperativer Verhaltensweisen, Demonstration durch die Lehrkraft
- Sammlung angemessener sowie unangemessener (z. B. sarkastischer) Formen des Lobens und Unterstützens, Demonstration eines unmittelbaren und korrekativen Feedbacks durch die Lehrkraft
- Demonstration angemessener und unangemessener verbaler und nonverbaler Aufforderungstechniken bei z. B. mangelnder Motivation der Tutanden durch die Lehrkraft, Einübung der Verhaltensweisen in Kleingruppen
- Demonstration adäquater Kommunikationsformen unter Zuhilfenahme von Beispielen klarer und unklarer Instruktionen durch die Lehrkraft
- Thematisierung und Einübung guten Zuhörens mit wechselnden Rollen
- Hervorhebung des Teamcharakters beim tutoriellen Lernen, Besprechung eines respektvollen Umgangs miteinander
- Einübung der gesamten Fertigkeiten über einen definierten Zeitraum in eingeteilten Gruppen, Festlegung regelmäßiger Reflexionstreffen zur Besprechung der Verhaltensweisen und ggf. entstandenen Schwierigkeiten

Es wird deutlich, dass die Einführung TL mit einem erheblichen Aufwand verbunden sein kann. Wie umfangreich das einleitende Training ausfällt, ist natürlich stark von der jeweiligen Lerngruppe abhängig. Neben den hier vorgeschlagenen Aspekten zur Implementation finden sich in manualisierten Förderprogrammen (bspw. Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011) praktischerweise ebenfalls konkrete Vorschläge für Einführungsitzungen.

Training der Tutoren

Wird über einen längeren Zeitraum hinweg in festen Teams oder zumindest mit festen Rollenverteilungen gearbeitet, ist ein explizites Training der Tutoren auf der Basis der gemeinsam erfolgten Einführung zu empfehlen (Haag, 2014). Einzelne Aspekte aus den Trainingsstunden nach Nath und Ross (2001) sollten dabei intensiviert werden. Für die Einweisung der Tutoren empfehlen wir drei zentrale Schritte, dargestellt am Beispiel tutorieller Leseförderung (Leidig & Grünke, 2017):

- Start der Einweisung: Demonstration der Motivierung
Zunächst sollte die Lehrkraft die Tutoren motivieren, indem sie ihnen deutlich macht, dass sie ihnen eine neue Aufgabe zutraut. Im Anschluss skizziert sie die anstehenden Aufgaben und die einzelnen Schritte der jeweiligen Methode. Nach einer Erläuterung der Relevanz der Motivierung des Tutanden gerade zu Beginn des gemeinsamen Übens erfolgt eine Demonstration durch die Lehrkraft. Neben der Formulierung des konkreten Ziels (z. B.: „Du lernst in den nächsten Tagen, wie du Texte noch viel besser als bisher verstehen kannst!“) gehören das Ausstrahlen von Begeisterung (z. B.: „Ich freue mich auf unsere Arbeit!“) und das In-Aussichtstellen des Erfolgs (z. B.: „Wenn du dich bemüht und unserem Plan folgst, den ich dir zeige, wirst du das super hinkriegen und Texte viel besser verstehen!“) zu den Aufgaben des Tutors, die an dieser Stelle gezeigt und anschließend geübt werden sollten.
- Schrittweise Demonstration und Übung der Strategie/Methode
Die Lehrkraft demonstriert die Strategie oder Methode anhand eines einfachen Textes. Die mit der jeweiligen Vorgehensweise verbundenen Anweisungen bzw. Aufgaben sowie das Loben und das Geben korrekativen Feedbacks sollten kurz und prägnant präsentiert werden. Sofern Erinnerungsposter, Strategiekarten, visuelle Vorlagen und/oder weitere Hilfsmittel eingesetzt werden, werden diese im Rahmen der Demonstration eingeführt. Nach jedem Einzelschritt in der Demonstration hält die Lehrkraft kurz inne und lässt die Tutoren den jeweiligen Schritt mit wechselnden Rollen anhand der gleichen Texte ebenfalls demonstrieren. Wichtig ist dabei, dass die Lehrkraft die Tutoren nach jedem Schritt positiv verstärkt (z. B.: „Du hast das kurz und knapp erklärt, super!“) bzw. korrigiert, sofern etwas nicht richtig verstanden wurde oder die Instruktionen nicht kurz und prägnant genug waren. Ggf. wiederholt die Lehrkraft die Demonstration vollständig oder teilweise. Idealerweise ermöglicht sie im Anschluss weitere Übungen der vollständigen Abfolge im Rollenspiel. Dabei sollte die Lehrkraft neben den korrekten Abläufen insbesondere Loben und korrekatives Feedback in den Blick nehmen und dies bei Bedarf erneut demonstrieren.
- Erklärung des weiteren Vorgehens und Klären von Fragen
Abschließend wird mit den Tutoren besprochen, wann, wie und wo das Lesetraining stattfinden wird. Als Hilfsmittel für die Tutoren kann zudem eine zur jeweiligen Strategie passende Checkliste ausgegeben werden, die sie bei der Arbeit mit den Tutanden begleitet. Alle in der Förderung eingesetzten Materialien (z. B. Trainingshefte, Motivationssticker usw.) sollten abschließend mit den Tutoren besprochen werden, sofern dies nicht bereits während der Demonstration erfolgt ist.

Für die Einweisung der Tutoren ist ein Zeitrahmen von mindestens ein bis zwei Schulstunden in Abhängigkeit von der jeweiligen Gruppe, deren konkreten Bedarfen und der Komplexität der Strategie bzw. Methode vorzusehen, ggf. ergänzt durch weitere Trainingseinheiten. Watts, Bryant und Carroll (2019) ermittelten auf der Basis der systematischen Auswertung von Studien, in denen Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung Tutorentätigkeiten übernahmen, eine durchschnittliche Dauer des Tutorentrainings von ca. 180 min, wobei insbesondere Rollenspiel, Feedbackgeben und Loben als zeitlich umfangreiche Komponenten neben der Demonstration der jeweiligen Strategie oder Methode einzuschätzen sind. Je nach Lerngruppe können auch Kleingruppen zur Einweisung gebildet werden, um eine bessere Überwachung der Übung zu gewährleisten. Im weiteren Verlauf der Leseförderung ist eine enge Begleitung der Tutoren empfehlenswert, z. B. durch Feedback und Reflexionsgespräche (Leidig, Grünke, Urton, Knaak & Hisgen, 2018; Wang et al., 2013). Alternativ zum beschriebenen Vorgehen kann die Einführung in die jeweilige Lesestrategie einschließlich Motivierung und Demonstration auch zunächst in der gesamten Lerngruppe erfolgen, bevor die Einweisung der Tutoren darauf aufbauend stattfindet. Dies hat zwei Vorteile: Zum einen kann in der Einweisung der Tutoren auf grundlegende Kenntnisse zur Strategie oder Methode zurückgegriffen werden, zum anderen erleichtert es für die Tutoren den Einstieg in die gemeinsame Arbeit mit den Tutanden, da diese die Vorgehensweise bereits kennengelernt haben und eine erste Motivierung durch die Lehrkraft erfolgt ist.

Gemeinsame Regelerarbeitung und fortlaufende Reflexion

Im Zuge der Einführung TL bietet sich die Erarbeitung gemeinsamer Verhaltensregeln an, die – wie bei Nath und Ross (2001) beschrieben – fortlaufend reflektiert werden sollten. Drei Regeln, die in einigen unserer Studien (Spilles, Hagen & Hennemann, 2019; Spilles, Hagen & Hennemann, eingereicht) eingesetzt wurden, finden sich in Tabelle 2. Diese haben sich als verständlich und praktikabel erwiesen, da damit verbundene Indikatoren zur Einhaltung gut vermittelt und beobachtet werden können. Je nach Klassensituation sollten jedoch bestimmte Schwerpunkte gesetzt werden; sofern passend, erscheint auch die Verwendung und Konkretisierung bestehender Klassenregeln für das tutorielle Setting sinnvoll.

Wir empfehlen analog zu Lohmanns (2013) Regeln für Regeln, lieber wenige, für die Lerngruppe relevante Regeln aufzustellen und diese genau zu besprechen und aufzuzeigen, welche expliziten Verhaltensweisen damit verbunden sind. Zur Konkretisierung kann auch das im Kooperativen Lernen vielfach verwendete Sozialziele-Center genutzt werden. Dieses unterscheidet zwischen Indikatoren für das, was die Schülerinnen und Schüler bei Einhaltung der Regel hören, sowie für das, was sie sehen (Beispiele für die Primarstufe siehe u. a. Bochmann & Kirchmann, 2015; für die Sekundarstufe u. a. Weidner, 2003). Zur Reflexion der Regeln sollte am Ende jeder tutoriellen Lernphase ein angemessener Zeitrahmen eingeplant werden. Neben einer Rückschau im Sinne des Feedbacks ist dabei unseres Erachtens sehr wichtig, Ziele für die nächste tutorielle Lernphase zu formulieren und ggf. mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu überlegen, wie diese erreicht werden können (Granzer, 2013).

*Tabelle 2:
Mögliche Regeln im Kontext
tutorieller Lernverfahren*

Regeln	Indikatoren
Wir sprechen freundlich miteinander und hören einander gut zu.	„Danke“ und „Bitte“ sagen, ausreden lassen, loben, ermutigen, den anderen beim Sprechen anschauen etc.
Wir arbeiten selbstständig und konzentriert.	nur mit dem Lernpartner bzw. der Lernpartnerin sprechen, auf das Arbeitsmaterial und den Lernpartner bzw. die Lernpartnerin schauen, nicht durch die Klasse gucken etc.
Wir arbeiten ruhig an unserem Platz.	ruhig sitzen, bei Fragen aufzeigen, leise sprechen, nicht durch die Klasse rufen, keine Seitengespräche mit anderen Teams führen etc.

Positive Interdependenz

Positive Interdependenz ist das Herzstück kooperativen Lernens (Büttner et al., 2012). Sie ist dann gegeben, wenn der individuelle Erfolg abhängig vom Erfolg aller Gruppenmitglieder ist (ebd.). Bei kooperativen Lernformen wird dies z. B. durch die Vergabe verschiedener Rollen (Zeitüberwachung, Protokoll führen, Materialien besorgen etc.) oder die Bewertung eines Gruppenprodukts sichergestellt (ebd.). Bei TL ist grundsätzlich von Vorteil, dass die jeweiligen Methoden nur zu zweit umgesetzt werden können. Dies fördert per se die Involviertheit und Abhängigkeit der Beteiligten. Eine positive Interdependenz kann auch pädagogisch bspw. durch Analogien oder die Einbettung in eine Rahmengeschichte unterstützt werden.

Exemplarisch werden bei den Lautlesetandems (Rosebrock et al., 2011) Tutanden als Sportlerinnen und Sportler und Tutoren als Trainerinnen und Trainer bezeichnet. Die Aufgaben und Anforderungen beider Rollen sowie die positive gegenseitige Abhängigkeit werden explizit über die Analogie zum sportlichen Training vermittelt, wobei die Leseflüssigkeit den Trainingsgegenstand darstellt: Sportler brauchen einen guten Trainer, der mit ihnen zusammen trainiert; Sportler behandeln ihre Trainer freundlich und mit Respekt; Trainer müssen Sportler fördern, damit sie sich verbessern; Trainer weisen freundlich auf Fehler hin; der Erfolg des Trainers wird am Erfolg des Sportlers gemessen; beide Partner bilden ein Team (vgl. ebd., S. 131 ff.). Ähnliche Analogien können über Konstellationen wie „Pilot“ und „Co-Pilot“ oder „Kapitän“ und „Steuermann“ hergestellt werden.

Ein anschauliches Beispiel für die Einbettung in eine Rahmengeschichte findet sich bei Paal, Hintz und Marx (2017). Diese implementierten die Lautlesetandems im Rahmen eines Hörbuchprojekts im Genre Gruselgeschichten und beschreiben ihre pädagogische Aufbereitung wie folgt:

„In der ersten Sitzung wurden das Hörbuch-Projekt und das damit verfolgte Ziel vorgestellt, um zu Transparenz und Vorfreude über das weitere Vorgehen beizutragen. Es wurde erklärt, dass die Texte, die für das Hörbuch auf CD gesprochen werden sollen, zuerst eingeübt werden müssen, um sie dann fehlerfrei, in einer angemessenen Geschwindigkeit und mit passender Betonung aufnehmen zu können.“ (Paal et al., 2017, S. 198)

Eine solche Inszenierung mit Ausblick auf ein gemeinsames Endprodukt fördert nicht nur die motivierte Arbeit und Interdependenz der Tandems, sondern der gesamten Schulklasse.

Lehrkräften sind bei der pädagogischen Ausgestaltung natürlich keine Grenzen gesetzt. Das Ziel sollte u.E. sein, den Fokus weniger auf die Förderung „schwacher“ Schulkinder zu lenken, sondern das gemeinsame „Trainieren“ in den Vordergrund zu stellen. Unterstützt werden kann dies auch durch eine reziproke Rollenverteilung (jedes Kind nimmt im Verlauf einer Sitzung einmal die Rolle des Tutors/Tutanden ein), selbst, wenn beide Partner bzw. Partnerinnen deutlich leistungsheterogen sind.

Verstärkung als zusätzliche Maßnahme

Der Einsatz von Maßnahmen zur zusätzlichen Förderung erwünschter Verhaltensweisen im Rahmen peer-gestützter Lernverfahren wird in der Forschungsliteratur prominent diskutiert. Insbesondere im nordamerikanischen Raum werden diese Vorgehensweisen favorisiert (Topping, 2005). Viele Untersuchungsergebnisse bestätigen, dass Studien, bei denen Verstärker verwendet wurden, im Durchschnitt bessere Effekte im Hinblick auf den Lernzuwachs (McKenna, Kyung Kim, Shin & Pfannenstiel, 2017; Rohrbeck et al., 2003; Slavin, 1990), die Förderung sozialer Kompetenzen (Ginsburg-Block et al., 2006) und die Unterstützung eines positiven Selbstkonzepts (ebd.) erzielten. Andere Arbeiten (Bowman-Perrott et al., 2014) kommen hingegen zu dem Ergebnis, dass die Förderung sozialer bzw. verhaltensbezogener Dimensionen ohne den Einsatz von zusätzlichen Verstärkern effektiver scheint. Aus pädagogischer Perspektive ist die Implementation von lerntheoretischen Maßnahmen je nach Zielsetzung genau abzuwägen. Bei der Umsetzung von TL mit Schülerinnen und Schülern mit bspw. Verhaltensproblemen können solche Methoden jedoch unter Umständen sinnvoll sein (Benner et al., 2010). Wir stellen im Folgenden verschiedene Verstärkersysteme dar, die mehr oder weniger komplex sind und lernbezogenes und prosoziales Verhalten sowie die fachliche Kompetenzentwicklung unterstützen können. Wir unterscheiden dabei kompetenz- und verhaltensabhängige Verstärkungsformen.

Kompetenzabhängige Verstärkung

Bei kompetenzabhängiger Verstärkung erhalten Schülerinnen und Schüler Belohnungen z. B. für gute Leseleistungen, die per Selbst- oder Fremdkontrolle erfasst werden. Bei einfachen Übungen bspw. im Rahmen von Blitzwörtertrainings können die Tandems korrekt benannte Wörter selbst zählen. Jedes Kind nimmt z.B. während einer Fördereinheit einmal die Tutorenrolle ein und versucht, innerhalb von fünf Minuten möglichst viele Wörter richtig auszusprechen. In der Vermittlung einer komplexeren Lesestrategie wie der RAP-Strategie (siehe Tabelle 1) können jeweils nach der Bearbeitung eines Textes durch den Tutor Fragen zum Text an den Tutanden gestellt werden, die vorab von der Lehrkraft festgelegt wurden. Die richtigen Antworten werden protokolliert und gezählt. In beiden Beispielen kann eine Belohnung bei Zielerreichung eine zusätzliche Motivationshilfe sein, indem z. B. Sticker oder Stempel für die erreichten Punkte auf einem entsprechenden Bogen gesammelt und später gegen Aktivitäten etc. eingetauscht werden.

Studienbefunde weisen zudem darauf hin, dass insbesondere visuelles Feedback zur Leistungsentwicklung eine motivationssteigernde Wirkung haben kann (Grünke, Knaak & Hisgen, 2018; Leko, 2016). Bezogen auf die beiden Beispiele kann eine Visualisierung des Lernfortschritts z. B.

Abb. 1:
Visualisierung des
Lernfortschritts



Wie einige Metaanalysen berichten, scheint ein wesentlicher Erfolgsprädiktor im Rahmen tutorieller Methoden Verwendung interdependenter Gruppenkontingenzverfahren zu sein (Ginsburg-Block et al., 2006; McKenna et al., 2017; Rohrbeck et al., 2003; Slavin, 1990). Es handelt sich hierbei um lerntheoretisch fundierte Methoden, bei denen der Erfolg eines Individuums vom Verhalten der zugehörigen Gruppe abhängig ist (Litoe & Pumroy, 1975). Bei dem sehr populären Konzept der Peer-Assisted Learning Strategies (Fuchs et al., 2001) werden die Tandems zur Verbesserung der Anstrengungsbereitschaft und korrekten Umsetzung der einzelnen Verfahren in mehrwöchig bis täglich wechselnden Intervallen jeweils einem von zwei Klassenteams zugewiesen. Sie erhalten für richtig gelöste Aufgaben, kooperatives Verhalten und bei angemessener Umsetzung der Methoden Punkte, die am Ende der Woche auf Gruppenebene ausgewertet werden (Ernennung eines Gewinnerteams). Durch die positive Abhängigkeit der Kinder untereinander und die zusätzlich zum Einsatz kommenden sozialen Verstärker werden Anreize für erwünschte Verhaltensweisen gegeben. Die Adaption für den eigenen Unterricht ist für Lehrkräfte allerdings relativ aufwändig, da u. a. regelmäßig Lesetests durchgeführt werden müssen, um die Teams zu evaluieren. Eine praktische, verhaltensbezogene Alternative stellen wir im nachfolgenden Kapitel vor.

Verhaltensabhängige Verstärkung

Neben der kompetenzabhängigen Verstärkung können im Rahmen TL verhaltensabhängige Verstärkersysteme implementiert werden. Eine sehr beliebte Methode – ebenfalls ein interdependentes Gruppenkontingenzverfahren – ist das Good Behavior Game (Barrish, Saunders & Wolf, 1969) bzw. das KlasseKinderSpiel (KKS; deutschsprachige Adaption nach Hillenbrand & Pütz, 2008). Der Ablauf des Spiels ist sehr simpel: Im Wesentlichen (mit einigen Variationen) werden

- Kinder einem von mehreren Teams in der Klasse zugeordnet,
- Regelverstöße für unangemessene Verhaltensweisen auf Teamebene aufsummiert und
- Kinder des Teams mit den wenigsten Regelverstößen belohnt (Bowman-Perrott, Burke, Zaini, Zhang & Vannest, 2016).

Während TL kann durch das KKS erwünschtes Verhalten in der Tandemarbeit verstärkt werden. Wichtig ist, dass die Verhaltensregeln sowie Regelverstöße vorher ausgiebig erarbeitet und besprochen werden, die Spielzeit verdeutlicht wird, Fouls nur auf Teamebene und nicht individuell benannt werden und die Tandems bei der Gruppeneinteilung nicht voneinander getrennt werden. Eine regelmäßige Neuzusammensetzung der Teams ist ebenfalls empfehlenswert.

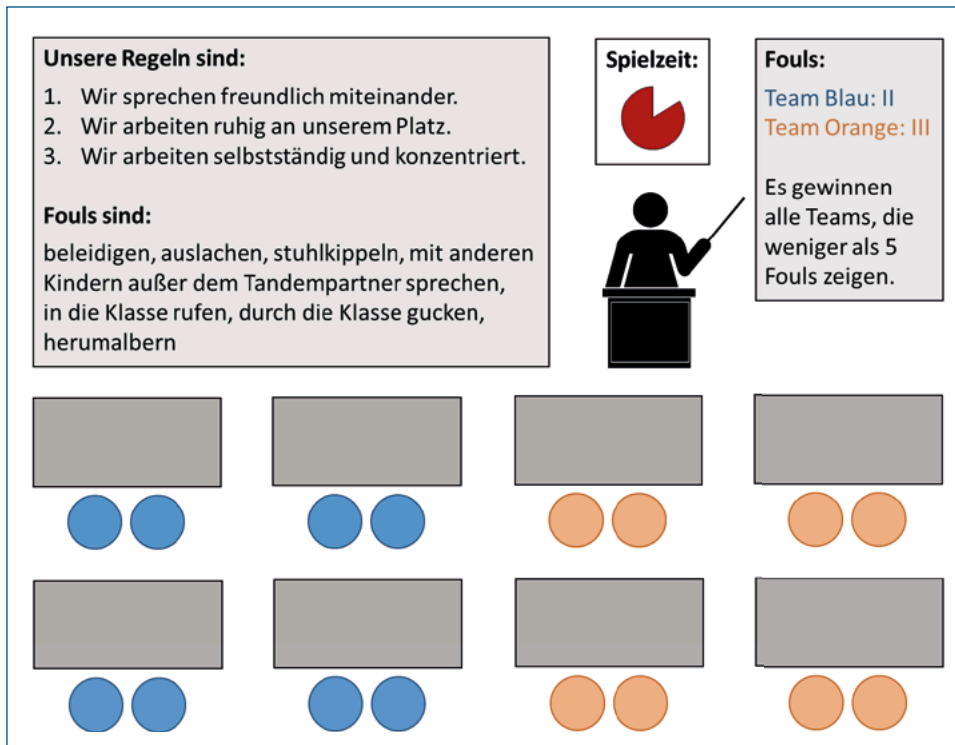


Abb. 2:
Visualisierung zur Umsetzung des KlasseKinderspiels im tutoriellen Setting

Zur Kopplung von TL mit dem KKS liegen zum aktuellen Zeitpunkt noch keine umfassenden Studienergebnisse vor. Die bislang einzig publizierte Untersuchung (Spilles et al., 2019) evaluiert das KKS im Rahmen der Lautlesetandems (Rosebrock et al., 2011) in einer kontrollierten Einzel-fallstudie (Multiple-Baseline Design) mit acht Grundschulkindern (zweite und dritte Klassen) mit externalisierenden Verhaltensproblemen. Die Ergebnisse deuten an, dass während der KKS-Spielphase tendenziell weniger störendes und mehr lernbezogenes Verhalten gezeigt wurde und sich die Leseflüssigkeit der Tutanden signifikant steigerte. In einer noch unveröffentlichten Gruppenstudie wurde das KKS auch im Rahmen des reziproken Lehrens (Spörer et al., 2014) mit Kindern mit Verhaltensproblemen evaluiert (Spilles et al., eingereicht). Erfasst wurden vor und nach der Intervention die Regeleinhaltung, das globale Verhalten, die Lesekompetenz und die selbst- und fremdwahrgenommene soziale Integration. Tendenzial sprechen die Ergebnisse in den globalen Verhaltensmaßen und den soziometrischen Befragungen eher für die Variante ohne KKS. In den anderen Variablen wurde kein Unterschied festgestellt. Rein deskriptiv jedoch zeigten Kinder mit stärkeren Verhaltensproblemen eine bessere Regeleinhaltung, wenn das Spiel im Einsatz war.

Aktuell lässt sich immer noch davon ausgehen, dass das KKS eine günstige Option ist, um vor allem Schülerinnen und Schüler mit starken Verhaltensproblemen im tutoriellen Setting zu unterstützen (Spilles et al., eingereicht). Gerade im Hinblick auf die Förderung der sozialen Integration sind wir momentan jedoch recht kritisch und vermuten, dass eine positive Wirkung durch Probleme in der Umsetzung und nicht ausreichend unterstützendes Lehrkraftverhalten gemindert werden könnte. Auch wenn beim Spiel Fouls explizit nicht individuell, sondern nur auf Gruppenebene gezählt werden sollen, besteht die Gefahr, dass Tandempartnerinnen und -partner oder andere Schülerinnen und Schüler aus der KKS-Gruppe das Fehlverhalten störender Kinder registrieren, was sich bspw. negativ auf die ausgesprochenen Wahlen in den soziometrischen Befragungen auswirken kann. Eine alternative Spielform, die hier evtl. günstiger abschneiden könnte, wäre die Goal-Variante des KKS (Bowman-Perrot et al., 2016). Hierbei

werden Punkte für erwünschte Verhaltensweisen vergeben und nicht Fouls gezählt. Zur vertiefenden Auseinandersetzung bzgl. der Förderung der sozialen Integration möchten wir auf weitere Literatur (bspw. Huber, 2019) verweisen.

Alternativ zu interdependenten Gruppenkontingenzverfahren können individuelle Maßnahmen des Kontingenzmanagements wie Verhaltensverträge oder Verstärkerpläne mit einzelnen Schülerinnen und Schülern zur Steigerung erwünschter und zur Verringerung unerwünschter Verhaltensweisen eingesetzt werden (Bowman-Perrot, Burke, de Marin, Zhang & Davis, 2015; Simonson, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008). Diese Interventionen kommen vor allem additiv zum TL infrage, wenn einzelne Schülerinnen und Schüler, ggf. auch hinsichtlich individueller Verhaltensziele, eine spezifische Hilfestellung benötigen. Darüber hinaus scheint die Vermittlung von Selbstmanagementstrategien wie Selbstbeobachtung, Ziele setzen und Selbstinstruktion gerade auch Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen sowohl prosoziale Verhaltensweisen als auch Arbeitsverhalten im TL wirksam zu unterstützen (Watts et al., 2019). So können beispielsweise Tutoren durch den Einsatz von Checklisten zu spezifischen Verhaltensweisen zur Selbstbeobachtung in der Zusammenarbeit mit dem Tutanden angeleitet werden (Wang et al., 2013).

Tandemzusammensetzung

Zuletzt möchten wir noch bzgl. der Förderung prosozialen Verhaltens Hinweise zur Tandemzusammensetzung geben. Dabei handelt es sich um Empfehlungen. Ob Tandemkonstellationen „funktionieren“, ist ohne Kenntnis der Schülerinnen und Schüler und deren Verhältnis zueinander nicht zu beurteilen.

Als besonders wichtig erachten wir die Modellfunktion von Peers hinsichtlich der Verwendung angemessener Kommunikationsweisen oder auch der Demonstration adäquaten Lernverhaltens. Neben der Lesekompetenz sollten u.E. ebenso diese Indikatoren Entscheidungsgrundlage für Tandembildungen sein, da Modelllernen im Kinder- und Jugendalter eine wichtige Rolle spielt (Kessels & Hannover, 2014). In der gemeinsamen Arbeit kann es daher sinnvoll sein, z. B. Schülerinnen und Schüler mit einem eher schlechten Sozialverhalten zusammen mit besonders sozialkompetenten Mitschülerinnen und -schülern arbeiten zu lassen. Auch die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler können über soziometrische Befragungen bei der Bildung der Tandems einbezogen werden, z. B. indem vorab mittels der Fragen „Mit wem kannst du gut zusammenarbeiten?“ und „Mit wem kannst du nicht gut zusammenarbeiten?“ mögliche Paarungen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler erhoben werden.

Ebenfalls wichtig erachten wir die Übertragung von Verantwortung. Eine Anregung hierzu bieten einige ältere Studien (bspw. Shisler, Top & Osguthorpe, 1986), in denen Kinder mit problematischem Sozialverhalten bewusst als Tutoren für jüngere Schülerinnen und Schüler ohne Verhaltensprobleme eingesetzt wurden (Reverse-Role Tutoring). Die damit verbundene Wertschätzung fördert ggf. Selbstwirksamkeitserfahrungen, ein positives Selbstbild und hilfsbereites Verhalten. Die Schülerinnen und Schüler sollten natürlich intensiv auf die mit der Tutorenrolle verknüpften Aufgaben vorbereitet und bei der Umsetzung begleitet werden (Wang et al., 2013; Watts et al., 2019). Die vorliegenden Forschungsergebnisse zu jahrgangsübergreifenden Tutorenprogrammen (Cross-Age Tutoring) bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen weisen darauf hin, dass diese sowohl in der Tutoren- als auch der Tutandenrolle hinsichtlich des akademischen Lernzuwachses und des Aufbaus sozialer Skills profitieren (Watts et al., 2019). Die Umsetzung des Cross-Age Tutoring halten wir daher sowohl in der Förderschule als auch im Gemeinsamen Lernen für einen empfehlenswerten, schulweiten Förderansatz.

Fazit

Tutorielles Lernen ermöglicht die Verknüpfung fach- und entwicklungsbezogener Förderung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf. Wie ausgeführt wurde, ist dazu eine zielgruppenspezifische, sorgfältige Planung und Umsetzung erforderlich. Dies gilt in besonderer Weise bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen, die zwar einerseits von TL hin-

sichtlich ihrer akademischen und sozial-emotionalen Entwicklung profitieren können (Bowman-Perrot et al., 2014; Watts et al., 2019), andererseits jedoch aufgrund der gezeigten Verhaltensprobleme eine spezifische Unterstützung bei der erfolgreichen Bewältigung schülerzentrierter Lernformen benötigen (Sutherland & Snyder, 2007; Wang et al., 2013).

Die skizzierten Möglichkeiten der didaktisch-methodischen Einbettung bieten Ansatzpunkte, um soziale Kompetenzen und soziale Integration nicht zufällig, sondern systematisch zu fördern und so die Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler sowohl im Gemeinsamen Lernen als auch in der Förderschule wirksam zu unterstützen. Lernfortschritte gilt es dabei im schulischen Alltag systematisch zu beobachten, um frühzeitig Veränderungen vorzunehmen und ggf. zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen zu implementieren (Wang et al., 2013).

Für die Forschung insbesondere im deutschsprachigen Raum stellt sich die Aufgabe, Wirksamkeiten und Wirkungsweisen von TL genau zu analysieren, insbesondere in Kombination mit weiteren Komponenten zur Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung und sozialer Integration, um auf dieser Basis Implikationen zur Weiterentwicklung TL in der Schule ableiten zu können.

Barrish, H. H., Saunders, M. & Wolf, M. M. (1969). Good Behavior Game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119-124.

Benner, G. J., Nelson, J. R., Ralston, N. C., & Mooney, P. (2010). A meta-analysis of the effects of reading instruction on the reading skills of students with or at risk of behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35, 86-102.

Berkeley, S., Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 31, 423-436.

Bochmann, R. & Kirchmann, R. (2015). *Kooperatives Lernen in der Grundschule - Aktive Kinder lernen mehr* (5. Aufl.). Essen: Neue Deutsche Schule.

Boon, R. T., Paal, M., Hintz, A.-M. & Cornelius-Freyre, M. (2015). A review of story mapping instruction for secondary students with LD. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13, 117-140.

Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N. & Vannest, K. (2016). Promoting positive behavior using the good behavior game. A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18, 180-190.

Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., de Marin, S., Zhang, N. & Davis, H. (2015). A meta-analysis of single-case research on behavior contracts: Effects on behavioral and academic outcomes among children and youth. *Behavior Modification*, 39, 247-269.

Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zhang, N. & Zaini, S. (2014). Direct and collateral effects of peer tutoring on social and behavioral outcomes: A meta-analysis of single-case research. *School Psychology Review*, 43, 260-285.

Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42, 39-55.

Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion* (1-2). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61> [15.07.2019]

Schlüsselwörter

Tutorielles Lernen, Lesekompetenz, Soziabilität, soziale Kompetenz, Sozialkontakt

Abstract

Peer tutoring can demonstrably promote academic and social skills and seems to be a promising approach to enhance the social integration of students. Positive effects have been demonstrated across multiple age groups as well as for students with and without disabilities. The present paper gives an overview of peer tutoring strategies that support reading skills. After that, the focus is on possibilities for school-based interventions to promote social skills and positive interactions in the context of peer tutoring.

Keywords

peer tutoring, reading skills, sociability, social skills, social interaction

Literatur

- Browder, D. M. & Xin, Y. P. (1998). A meta-analysis and review of sight word research and its implications for teaching functional reading to individuals with moderate and severe disabilities. *The Journal of Special Education, 32*, 130-153.
- Conroy, M. A., Alter, P. J. & Sutherland, K. S. (2014). *Classroom-based intervention research in the field of EBD: Current practices and future directions*. In P. Garner, J. Kauffman & J. Elliot (Eds.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (2nd ed.) (pp. 465-478). Los Angeles: SAGE.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research, 71*, 393-447.
- Esser, H. (1999). *Soziologie: Allgemeine Grundlagen* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus.
- Forster, M. & Martschinke, S. (2001). Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Donauwörth: Auer.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Al Otaiba, S., Yang, N., Nyman McMaster, K., Prentice, K., Kazdan, S. & Saenz, L. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading. Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial and Special Education, 22*, 15-21.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Kazdan, S. & Allen, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies in reading with and without training in elaborated help giving. *The Elementary School Journal, 99*, 201-219.
- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R. & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review, 20*, 12-23.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A. & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology, 98*, 732-749.
- Granzer, D. (2013). *Schüler-Feedback als Lernmotor – von Hattie lernen*. In R. Berger, D. Granzer, W. Looss & S. Waack (Hrsg.), »Warum fragt ihr nicht einfach uns?«. Mit Schüler-Feedback lernwirksam unterrichten (S. 21-31). Weinheim: Beltz.
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen: Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung, 15*, 239-254.
- Grünke, M., Knaak, T. & Hisgen, S. (2018). The effects of a class-wide multicomponent motivational intervention on the writing performance of academically challenged elementary school students. *Insights into Learning Disabilities, 15*, 85-100.
- Grünke, M. & Leidig, T. (2017). The effects of an intervention combining peer tutoring with story mapping on the text comprehension of struggling readers: A case report. *Educational Research Quarterly, 41*, 43-60.
- Haag, L. (2014). Tutorielles Lernen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. Aufl.) (S. 462-471). Göttingen: Hogrefe.
- Hagaman, J. L. & Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading. *Remedial and Special Education, 29*, 222-234.
- Hagaman, J. L., Casey, K. J. & Reid, R. (2012). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of young students. *Remedial and Special Education, 33*, 110-123.
- Hagaman, J. L., Casey, K. J. & Reid, R. (2016). Paraphrasing strategy instruction for struggling readers. *Preventing School Failure, 60*, 43-52.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*, 79-119.
- Hennemann, T., Hövel, D. C., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Hamburg: Edition Körber Stiftung.

- Hoppe, I. & Schwenke, J. (2013). *Auf den Anfang kommt es an. Basale Lesefähigkeiten sicher erwerben*. Berlin/Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM). Verfügbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/auf_den_anfang_kommt_es_an_2013.pdf [12.07.2019]
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht: Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 27-43.
- Jun, S. W., Ramirez, G. & Cumming, A. (2010). Tutoring adolescents in literacy: A meta-analysis. *Journal of Education*, 45, 219-238.
- Kessels, U. & Hannover, B. (2014). Gleichaltrige. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 283-302). Heidelberg: Springer.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c1497> [19.11.2019]
- Lauer-Schmaltz, M., Rosebrock, C. & Gold, A. (2014). Lautlesetandems in der Grundschule. Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. *Didaktik Deutsch*, 37, 44-61.
- Leko, M. M. (2016). *Word study in the inclusive secondary classroom*. New York, NY: Teacher College Press.
- Leidig, T. & Grünke, M. (2017). *Ablauf der Einweisung der Tutorinnen und Tutoren*. Unveröffentlichtes Handout.
- Leidig, T., Grünke, M., Urton, K., Knaak, T. & Hisgen, S. (2018). The effects of the RAP strategy used in a peer-tutoring setting to foster reading comprehension in high-risk fourth graders. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16, 231-253.
- Litoe, L. & Pumroy, D. K. (1975). A brief review of classroom group-oriented contingencies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 341-347.
- Lohmann, G. (2013). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mayer, A. (2018): *Blitzschnelle Worterkennung* (3. Aufl.). Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- McKenna, J. W., Kim, M. K., Shin, M. & Pfannenstiel, K. (2017). An evaluation of single-case reading intervention study quality for students with and at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavior Modification*, 41, 868-906.
- Moeyaert, M., Klingbeil, D. A., Rodabaugh, E. & Turan, M. (2019). Three-level meta-analysis of single-case data regarding the effects of peer tutoring on academic and social-behavioral outcomes for at-risk students and students with disabilities. *Remedial and Special Education, Online First*, 1-13.
- Nath, L. R. & Ross, S. M. (2001). The influence of a peer-tutoring training model for implementing cooperative groupings with elementary students. *Educational Technology Research and Development*, 49, 41-56.
- Paal, M., Hintz, A.-M. & Marx, L. T. (2017). „Wir trainieren für ein Hörbuch!“. Evaluation einer Förderung der Leseflüssigkeit mit Lautlesetandems bei leseschwachen Lernenden mit Förder-schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68, 193-207.
- Reicher, H. (2010). *Sozial-emotionales Lernen im Kontext inklusiver Pädagogik: Potenziale und Perspektiven*. Graz: Grazer Universitätsverlag.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W. & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95, 240-257.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch*, 28, 33-58.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.

- Saarni, C. (2002). *Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen*. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Shisler, L., Top, B. L. & Osguthorpe, R. T. (1986). Behaviorally disordered students as reverse-role tutors: Increasing social acceptance and reading skills. *B.C. Journal of Special Education*, 10, 101-119.
- Siebertz-Reckzeh, K., Hofmann, H. & Schweer, M. K. W. (2017). *Sozialisationsinstanz Schule*. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 3-26). Wiesbaden: Springer.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31, 351-380.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Smith, S., Boon, R. T., Stagliano, C. & Grünke, M. (2011). Story Mapping: Eine Methode zur Verbesserung der Fähigkeit von legeschwachen Grundschulkindern, Sachtexte zu verstehen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 37-50.
- Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2018). Tutorielle Leseverfahren mit Grundschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Empirische Sonderpädagogik*, 10, 39-71.
- Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2019). Playing the Good Behavior Game during a peer-tutoring intervention: Effects on behavior and reading fluency of tutors and tutees with behavioral problems. *Insights into Learning Disabilities*, 16, 59-77.
- Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (eingereicht). *Evaluation des KlasseKinderSpiels im Kontext einer tutoriellen Leseförderung. Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Spilles, M., Hagen, T., Leidig, T. & Hennemann, T. (2019). Tutorielle Leseflüchtigkeitsförderung von drei legeschwachen Zweitklässlern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64, 185-201.
- Spörer, N., Brunstein, J. C. & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19, 272-286.
- Spörer, N., Demmrich, A. & Brunstein, J. C. (2014). *Förderung des Leseverständnisses durch „Reziprokes Lehren“*. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (2. Aufl., S. 162-175). Göttingen: Hogrefe.
- Stevens, E. A., Park, S. & Vaughn, S. (2019). A review of summarizing and main idea interventions for struggling readers in grades 3 through 12: 1978-2016. *Remedial and Special Education*, 40, 131-149.
- Sutherland, K. & Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15, 103-118.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25, 631-645.
- Thompson, A. M. (2011). A systematic review of evidence-based interventions for students with challenging behaviors in school settings. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 8, 304-322.
- Utey, C. A., Mortweet, S. L. & Greenwood, C. R. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29, 1-23.
- Walter, J. (2009). *LDL: Lernfortschrittsdiagnostik Lesen – Ein curriculumbasiertes Verfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Walter, J. (2013). *VSL: Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens*. Göttingen: Hogrefe.
- Wang, J., Bettini, E. & Cheney, K. (2013). Students with emotional and behavioral disorders as peer tutors: A valued role. *Beyond Behavior*, 23, 12-22.
- Watts, G. W., Bryant, D. P. & Carroll, M. L. (2019). Students with emotional-behavioral disorders as cross-age tutors: A synthesis of the literature. *Behavioral Disorders*, 44, 131-147.
- Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen in der Schule: Das Arbeitsbuch* (8. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Wiater, W. (2012). *Gesellschaftliche Funktionen*. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 146-153). Bad Heilbrunn: Klinkhardt [UTB].

Markus Spilles
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department für Heilpädagogik und Rehabilitation
Lehrstuhl Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Klosterstraße 79c
50931 Köln
0221 470-1866
markus.spilles@uni-koeln.de

Dr. Tatjana Leidig
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department für Heilpädagogik und Rehabilitation
Lehrstuhl Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Klosterstraße 79c
50931 Köln
0221 470-2093
tleidig@uni-koeln.de

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

