

# Peer Assisted Learning in der Lesedidaktik am Beispiel Lesestrategie-Trainings

## Teil 1: Definitionen, empirische Evidenz und Programmvergleich

### Abstract

Für die Förderung schwacher Leser sind im angelsächsischen Raum viele Programme entwickelt worden, die auf die wichtigste Ressource setzen und sie gezielt in die Fördermaßnahmen integrieren: die Schülerinnen und Schüler selbst. Beim „Peer Assisted Learning“ (PAL) unterstützen sich Heranwachsende auf verschiedene Weise. Dieser erste von zwei Überblicksartikeln definiert PAL, unterstreicht das empirisch überzeugende Potenzial für die Verbesserung des Leseverstehens und stellt drei Varianten des PAL bei der Förderung von Lesestrategien vor. Dabei handelt es sich um das „Reciprocal Teaching“, „Peer Assisted Learning Strategies“ und „Concept Orientated Reading Instruction“. Diese drei Programme werden abschließend anhand verschiedener Dimensionen miteinander verglichen.

### Schlüsselwörter

Leseförderung, Lesestrategien, Leseverstehen, Peer Assisted Learning

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

---

### Autor

Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen  
Kasernenstraße 20, CH-5000 Aarau  
maik.philipp@fhnw.ch

## 1 Einleitung: Lesestrategien und ihr Potenzial für die Förderung schwach Lesender

Die Befunde aus den Leseleistungsstudien der vergangenen Dekade haben auf das Problem der ausbaufähigen Lesekompetenz von Jugendlichen aus der Sekundarstufe nachdrücklich aufmerksam gemacht. Zwar stellt die Risikogruppe der schwachen Leser mit nur elementaren Lesefähigkeiten in sich keine homogene Gruppe dar (Stanat & Schneider, 2004), sodass der Förderbedarf sehr spezifisch ausfallen kann. Einen Teilbereich, in dem diese schwachen Leserinnen und Leser vermutlich jedoch allesamt förderbedürftig sind, das sind die Lesestrategien. Eine Vielzahl von Studien weist nämlich darauf hin, dass sich gut Lesende von schwach Lesenden deutlich in ihrer Kenntnis und Anwendung von Lesestrategien unterscheiden (Artelt, Schiefele, Schneider & Stanat, 2002; Artelt, Beinicke, Schlagmüller & Schneider, 2009; Dermitzaki, Andreou & Paraskeva, 2008; Lau, 2006; Lau & Chan, 2003; Roeschl-Heils, Schneider & van Kraayenoord, 2003).

Was sind eigentlich Lesestrategien? Einer der populärsten Definitionen zufolge handelt es sich bei Strategien um jene kognitiven Operationen, die „neben und über jenen Prozessen hinaus ablaufen, die die eigentliche Lösung einer Aufgabe erfordern, und einzelne bis mehrere, in einer Sequenz miteinander vernetzter Prozesse umfassen können. Strategien beziehen sich auf kognitive Absichten wie das Verstehen oder Einprägen, sie sind potenziell bewusste und kontrollierbare Aktivitäten“ (eigene Übersetzung nach Pressley, Forrest-Pressley, Elliott-Faust & Miller, 1985, S. 4). Lesestrategien sollen also dem Textverständnis dienen, sie können einfacherer oder komplexerer Natur sein und bewusst oder unbewusst ablaufen. Angesichts dieser Breite des Gegenstandsbereiches fallen höchst unterschiedliche kognitive und selbstregulatorische Operationen darunter, die sich zeitlich, nach kognitivem Anspruchsgrad und weiteren Dimensionen ordnen lassen (Gold, 2007; Rosebrock & Nix, 2008).

In den vergangenen Jahren hat sich im deutschsprachigen Raum die Eminenz der Lesestrategie-Förderung durch mehrerlei bemerkbar gemacht. Zum einen wurden in diversen Publikationen auf das Potenzial hingewiesen (Artelt et al., 2005; Gold, 2007; Souvignier, 2009; Strebblow, 2004). Zum anderen mehrten sich Forschungsprojekte (Bräuer, 2010), Interventionsstudien (Gold, Trenk-Hinterberger & Souvignier, 2009) und Handreichungen für Lehrkräfte (Bertschi-Kaufmann, Hagendorf, Kruse, Rank, Riss & Sommer, 2008; Demmrich & Brunstein, 2004; Gold, 2007; Rosebrock & Nix, 2008). International hat das Thema schon länger Konjunktur. Insbesondere im nordamerikanischen Raum machte das „National Reading Panel“ auf die in vielen Studien belegten Effekte aufmerksam. In dieser Meta-Analyse von 203 Studien zu effektiven Maßnahmen, die zu Verbesserungen im Leseverstehen führen, erschienen 8 von 16 Leseförderkategorien angesichts einer Vielzahl von empirischen Hinweisen als besonders aussichtsreich für die Implementierung in den Unterricht. Konkret handelte es sich um

1. das Überwachen des Leseverstehens mit Lesestrategien,
2. das kooperative Lernen mit Peers,
3. das Anfertigen von Schaubildern (graphic organizers) zu Textinhalten,
4. gezielte Fragen von Lehrkräfte und samt Rückmeldungen zur Antwort der Schülerin bzw. des Schülers,
5. einerseits Antworten auf Fragen zum Text zu finden,
6. andererseits das Stellen von Fragen an den Text während des Lesens und
7. das Zusammenfassen von Textinhalten.
8. Zu guter Letzt sind Verfahren der multiplen Strategien aussichtsreich, die diverse Förderkategorien und -ansätze in sich vereinen (National Institute of Child Health and Human Development, 2000).

Um solche Maßnahmen geht es im vorliegenden Beitrag bzw. einen Ausschnitt daraus: drei Programme, in denen mit der Unterstützung der Lernenden selbst in Form von „Peer Assisted Learning“ Lesestrategien kooperativ geübt werden. Ziel ist eine vergleichende Betrachtung erfolgreicher Leseförderprogramme.

Der Beitrag hat folgenden Aufbau: In Abschnitt 2 werden die Begriffe „kooperatives Lernen“ und „Peer Assisted Learning“ (PAL) definiert und Formen des PAL systematisiert (2.1). Außerdem wird die in einer Vielzahl von Studien ermittelte Überlegenheit der kooperativen Lernformen mit Peers vorgestellt (2.2). Der dritte Abschnitt systematisiert drei verschiedene, in ihrer Wirksamkeit erprobte und in ihren Ansätzen möglichst kontrastive Beispiele: „Reciprocal Teaching“, „Peer Assisted Learning Strategies“ und „Concept-

Orientated Reading Instruction“. Nach den Kurzvorstellungen der PAL-Treatments (3.1) werden sie anhand verschiedener Kriterien verglichen (3.2). Als Grundlage für die Dimensionen des Vergleichs dient das Raster, das Maheady, Mallette und Harper (2006) entwickelt haben. Im Fazit wird eine Bewertung vorgenommen und die Rolle der Lehrkraft für das Gelingen von PAL betont.

## 2 Peer-Assisted Learning – Definition und empirische Überlegenheit

PAL macht die Gruppenmitglieder für den Lernerfolg verantwortlich und kann dies in mehreren Formen tun. Was PAL ist, wie es mit dem kooperativen Lernen zusammenhängt und welche Varianten existieren, ist Gegenstand von Kapitel 2.1. Im Kapitel 2.2 werden Ergebnisse aus Meta-Studien angeführt, die die Wirksamkeit von solchen Maßnahmen unterstreichen.

### 2.1 Das Prinzip Kooperation: Definition und Arten von Peer Assisted Learning

In Kindheit und Jugend sind Heranwachsende stark an ihresgleichen interessiert und kommen qua Schulpflicht Tag für Tag miteinander in Kontakt und hegen mal mehr und mal minder positiv getönte Beziehungen zueinander. Was diese Beziehungen von denen zu Erwachsenen unterscheidet, ist die prinzipielle Gleichrangigkeit: Untereinander haben die als Peers bezeichneten Heranwachsenden keinen Entwicklungsvorsprung, ihre Interaktionen basieren darauf, dass jede Person in etwa gleich viel zu Interaktionen beiträgt, ohne die andere zu dominieren, und sie haben in Institutionen den gleichen Status (z.B. als Schülerinnen und Schüler; Salisch, 2000). Aus dieser strukturellen Ebenbürtigkeit erwächst das Potenzial der Peer-Leseförderung für schwache und schwächste Leser (Philipp, 2010), das sich aus verschiedenen Traditionslinien der psychologischen Lernforschung heraus erklären lässt. Einerseits können Peers anregende kognitive Konflikte im Sinne Piagets austragen und dadurch ihre Kenntnisse erweitern, etwa indem sie eine für alle Beteiligten zufrieden stellende Lösung erarbeiten (Lisi & Golbeck, 1999; Topping & Ehly, 1998). Andererseits können in ihren Fähigkeiten etwas überlegene Peers schwächere Lerner in die „Zone der nächsten Entwicklung“ führen (Forman & Cazden, 2004; Hogan & Tudge, 1999). Daneben kommt auch das Modell-Lernen als Wirkmechanismus in Betracht (Garbe, Holle & Salisch, 2006).

Uneinigkeit besteht darin, wie sehr sich die Konzepte des PAL und des kooperativen Lernens unterscheiden. Topping und Ehly (1998) wollen darunter Verschiedenes verstanden wissen, belegen dies aber wenig überzeugend. Dabei gibt es gute Gründe, die enge Verwandtschaft beider Konzepte herauszustellen. Allgemein lässt sich sagen, dass kooperatives Lernen eine Organisationsform des Unterrichts ist, die sich von anderen Varianten unterscheidet. Borsch (2010) hat dies, basierend auf der Arbeit von Johnson und Johnson (1999) tabellarisch gezeigt (Tabelle 1).

Unterscheidungsdimension	kooperativ	kompetitiv	individualistisch
Verantwortlichkeit	Individuum und Gruppe	Individuum	Individuum
Interdependenz	positiv	negativ	keine
Interaktion	miteinander	gegeneinander	keine
soziale Fertigkeiten	notwendig	nicht notwendig	nicht notwendig

**Tabelle 1:** Drei Organisationsformen von Unterricht und ihre Merkmale (Quelle: Borsch, 2010, S. 18)

Aus der Gegenüberstellung geht hervor, dass die kooperativen Formen sich stark von den auf Wettbewerb oder nur auf Einzelleistungen abzielenden Varianten der Unterrichtsinszenierung abheben. Wer beim kooperativen Lernen die Ziele erreichen will, ist von der Gruppe abhängig. Entsprechend wird die Verantwortung geteilt, es bedarf gemeinsamer Interaktionen und als Basis dafür entsprechender sozialer Fertigkeiten. Insofern ließe sich durchaus in den kooperativen Unterrichtsformen der Kern des PAL finden, wie es eine Lehrbuch-Definition nahe legt:

„Beim kooperativen Lernen arbeiten Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen, um sich beim Erlernen von Kenntnissen und Fertigkeiten gegenseitig zu helfen. Das kooperative ist ein aktives, selbstständiges und soziales Lernen. Die kooperativen Lehrformen sind lernerzentriert, denn während des Lernprozess tritt die Lehrperson im Allgemeinen in den Hintergrund. Mindestens zwei, meist aber drei bis fünf Lernende konstituieren eine Lerngruppe; einige Methoden sind allerdings speziell für das dyadische tutorielle Lernen entwickelt worden. Gelegentlich wird auch der Sammelbegriff des ‚peer-assisted learning‘ (PAL) verwen-

det, um das dyadische und das Lernen in Kleingruppen thematisch zusammenzufassen“ (Hasselhorn & Gold, 2009, S. 285).

Auf den allgemeinsten Nenner gebracht, handelt es beim PAL um die Entwicklung von Wissen und Fertigkeiten durch die aktive Hilfe und Unterstützung zwischen gleichrangigen bzw. zueinander passenden Personen (Peers). Diese Personen sind keine professionellen Lehrkräfte, sie helfen einander beim Lernen und lernen dabei selbst (Topping & Ehly, 1998). Unter PAL als Oberbegriff fallen laut Topping und Ehly (1998) sechs Verfahren, die die Art des Lernsettings genauer charakterisieren, sei es durch Beratung (*Peer Counseling*) oder *Peer Education*, also das Offerieren und Diskutieren lebensweltlich relevanter Informationen von vertrauenswürdigen Peers. Für diesen Beitrag sind die vier anderen Verfahren so zentral, dass sie gesondert definiert werden (Definition nach Topping & Ehly, 1998):

- Im Falle des *Peer Modeling* dient jemand als Modell, das ein erstrebenswertes (Lern-)Verhalten demonstriert, damit die Mitglieder einer Gruppe oder eine andere Person das Verhalten imitieren.
- Das *Peer Tutoring* ist durch einen Rollenwechsel gekennzeichnet, dabei hat eine Person zu einem Zeitpunkt die Rolle des ‚Lehrenden‘ bzw. Tutors inne, während die andere oder die anderen als ‚Lernende‘ resp. Tutanden agieren.
- Beim *Peer Monitoring* überwachen Peers einander dabei, ob der bzw. die Partner ein angemessenes und effektives Verhalten zeigen.
- Das *Peer Assessment* beinhaltet, dass die Leistungen oder Produkte von anderen Peers bewertet werden.

In den verschiedenen Formen des PAL deutet sich bereits an, dass der Gegenstand komplex ist. Diese Komplexität wird dadurch noch erhöht, dass sich die verschiedenen Varianten des PAL miteinander kombinieren lassen, also zum Beispiel einem Peer Monitoring eine Bewertung folgt. Die Vielgestaltigkeit des PAL macht es daher erforderlich, bestimmte Maßnahmen oder Programme zu systematisieren, wobei sich unterschiedliche Dimensionen anbieten (siehe z.B. Topping & Ehly, 1998). In diesem Aufsatz werden zum Vergleich vor allem die von Maheady et al. (2006) vorgeschlagenen Aspekte verwendet, allerdings werden im Teil 3.1 andere Verfahren als die von Maheady und Kollegen diskutierten präsentiert. Ehe die konkreten Maßnahmen vorgestellt werden, geht es im Folgeabschnitt um die Ergebnisse aus Meta-Analysen, die auf die Wirksamkeit von PAL verweisen.

## 2.2 Peer Assisted Learning – Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit

Dass sich Kooperation in Leistungssituationen und der Schule auszahlt, verdeutlicht eine äußerst umfassende Meta-Studie. Über 750 Studien aus knapp hundert Jahren hat Johnson (2003) in ihr analysiert. Ihn interessierte unter anderem, wie die Leistungen der Studienteilnehmer ausfiel, wenn sie bei der Aufgabenlösung entweder mit anderen zusammenarbeiten und die Leistungen anhand der Gruppenergebnisse belohnt wurden (kooperatives Verhalten), gegen andere konkurrierten (kompetitives Verhalten) oder unabhängig von der Leistung der anderen beurteilt wurden (individualistisches Verhalten).

Der Meta-Analyse zufolge zeigt sich eine deutliche Stärke der kooperativen Settings. Sowohl gegenüber dem Prinzip Wettbewerb als auch der Unabhängigkeit der Beurteilung in Relation zu anderen erwies sich die Kooperation für das Ergebnis der Aufgaben mit Effektstärken<sup>1</sup> von  $d = ,67$  bzw.  $,64$  mit einem für Meta-Studien auffällig starken Effekt als überlegen. Kooperierende Studienteilnehmer verbrachten mehr Zeit mit der Aufgabenlösung als konkurrierende ( $d = ,76$ ) bzw. unabhängig arbeitende ( $d = 1,17$ ). Die Qualität der Argumentation war am höchsten bei kooperierenden Individuen ( $d = ,93$  bzw.  $,97$ ) und zugleich waren ihre Einstellungen zur Aufgabe deutlich positiver getönt als bei konkurrierenden ( $d = ,57$ ) oder nur für sich arbeitenden Personen ( $d = ,42$ ).

Meta-Analysen, die sich zentral oder am Rand dem PAL widmeten, konnten regelmäßig schwache bis mittlere Effekte für die Verbesserung in den abhängigen Variablen demonstrieren (Ginsburg-Block, Rohrbeck & Fantuzzo, 2006; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller, 2003; Rosenshine & Meister, 1994; Slavin, 1995; Souvignier & Antoniou, 2007). Daneben sind einige Ergebnisse von besonderem Interesse. Einzelne Meta-Analysen zeigten nämlich, dass

---

<sup>1</sup> Effektstärken lassen sich nach Rost (2007) so beurteilen: Ein Koeffizient größer ,20 bis ,50 gilt als klein, liegt der Wert zwischen ,51 und ,80, spricht man von einem mittleren und ab ,81 von großen oder starken Effekten.

1. die Zusammenarbeit mit Peers die Lesemotivation erhöht (Guthrie & Humenick, 2004);
2. reziprokes Lehren von Lesestrategien in Kleingruppen das Leseverständnis verbessert (Rosenshine & Meister, 1994);
3. insbesondere die Arbeit in strukturierten Dyaden den höchsten Effekt hat (Slavin, 1995);
4. gerade schwache Leser sehr gut auf das PAL ansprechen, wenn es um explizite Strategieinstruktion mit dem Ziel geht, das Leseverstehen zu verbessern (Edmonds et al., 2009); und
5. solche Kinder von PAL profitieren, die aufgrund ihrer soziodemografischen Daten (geringes Einkommen der Eltern, Migrationshintergrund) als Risikogruppe gelten (Ginsburg-Block et al., 2006; Rohrbeck et al., 2003).

Dass so viele Meta-Analysen mit so zahlreichen ermutigenden Befunden vorliegen, impliziert die große Bandbreite an PAL-Studien und -Programmen. Aus diesem Spektrum kann nur ein schmaler Ausschnitt herausgegriffen und präsentiert werden. Die Auswahl der drei Programme erfolgte nach zwei Prinzipien. Das erste ist das des Kontrasts. Obwohl alle Lesestrategien fördern, fördern sie zum Teil andere Strategien und auf andere Art. Das zweite Prinzip ist die Evidenzbasiertheit. Alle drei mehrwöchigen Programme sind in mehreren Studien auf ihre Wirksamkeit überprüft worden und erwiesen sich nicht nur in Einzelstudien, sondern auch in Meta-Analysen als wirksam für das Leseverstehen (Edmonds et al., 2009; Rosenshine & Meister, 1994; Slavin, 1995; Slavin, Cheung, Groff & Lake, 2008; Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davis, 2009; Souvignier & Antoniou, 2007) bzw. im Falle von CORI (Concept Oriented Reading Instruction) zusätzlich für diverse Lesemotivationen (Guthrie, McRae & Klauda, 2007).

### 3 Drei Beispiele erfolgreicher PAL-Maßnahmen im Vergleich

Die drei Programme, die in diesem Teilkapitel konturiert und verglichen werden, werden in der Reihenfolge ihrer zeitlichen Entstehung eingeführt. Abschnitt 3.1 beginnt mit dem Reziproken Lehren (3.1.1), es folgen „Peer Assisted Learning Strategies“ (3.1.2) und „Concept Oriented Reading Instruction“ (3.1.3). Im zweiten Teilabschnitt werden diese Programme anhand verschiedener Unterscheidungsdimensionen miteinander verglichen.

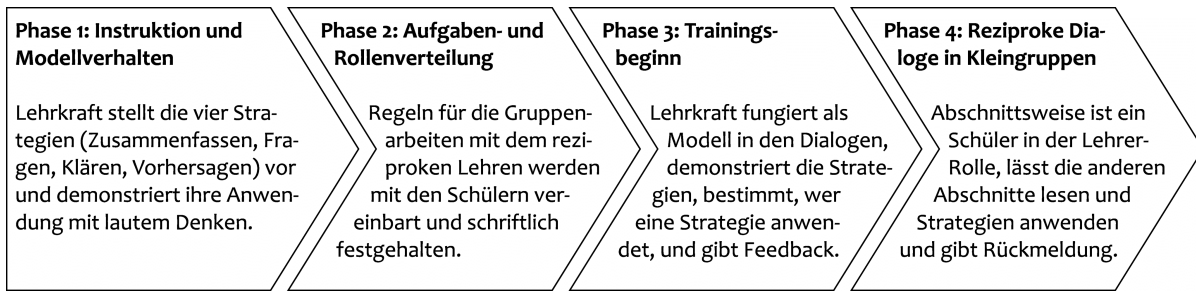
#### 3.1 Vorstellung der drei Programme „Reciprocal Teaching“, „Peer Assisted Learning Strategies“ und „Concept Oriented Reading Instruction“

##### 3.1.1 RT: Vier Lesestrategien in Kleingruppen lehren und lernen

Das Reziproke Lehren wurde in seiner bekanntesten Form, nämlich der gegenseitigen Instruktion von vier Lesestrategien in heterogenen Kleingruppen à 4–6 Personen, von Palincsar und Brown (1984) entwickelt. Bei den vier Lesestrategien handelt es sich um:

- das *Zusammenfassen* von Textabschnitten (inkl. Techniken wie Unterstreichen oder Stichpunkte schreiben); diese Strategie ist laut der Studie von Spörer, Brunstein und Kieschke (2009) und der Meta-Analyse von Souvignier und Antoniou (2007) besonders wichtig;
- *Fragen* zum Text stellen, und zwar gleichermaßen solche, für deren Antwort man nur einen Textabschnitt zu lesen braucht, und solche, bei denen man mehrere Textabschnitte verknüpfen muss;
- das *Klären* von unbekanntem Wörtern und Sätzen (über gegenseitiges Erklären, nochmalige Lektüre, Erschließen der Bedeutung aus dem Kontext oder durch Lexika) und
- das *Vorhersagen* des weiteren Textinhalts.

Für das Training dieser Strategien veranschlagten Demmrich und Brunstein (2004) 13 bis 18 Schulstunden, während Palincsar, David und Brown (1989) von mindestens 25 Sitzungen ausgehen. In den ersten drei Sitzungen (Demmrich & Brunstein, 2004) bzw. fünf Sitzungen (Palincsar et al., 1989) geht es um eine Einführung, die restlichen Stunden bilden die eigentliche Trainingsphase. Die vier Phasen des Trainings sind in Abbildung 1 dargestellt.



**Abbildung 1: Phasen reziproken Lehrens im Programm Reciprocal Teaching (eigene Darstellung, basierend auf Demmrich & Brunstein, 2004)**

Die erste Phase dient dazu, dass die Lehrkraft jede der vier Strategien vorstellt und als Lesemeister vor-macht (Willenberg, 2007). Dazu liest er oder sie einen Text und verbalisiert dann im so genannten „lauten Denken“, wie er oder sie vorgeht. Zum Beispiel könnte der Lehrer das Klären demonstrieren, indem er sagt: „Also, in dem Absatz kam das Wort ‚Quastenflosser‘ vor. Ich weiß nicht, was das ist, aber es ging um die Tiefsee, daher vermute ich, dass es ein Fisch sein könnte. Mal sehen, vielleicht steht im nächsten Absatz mehr dazu, sonst nehme ich mir ein Lexikon.“

In der zweiten Phase werden die Regeln für die Arbeit in den Gruppen mit vier bis sechs Schülern vereinbart. Solche Regeln beinhalten, dass pro Textabschnitt ein Schüler die Rolle des Lehrers übernimmt, der dann Fragen an die Gruppenmitglieder richtet. Jeder Schüler übernimmt gleich oft die Lehrer-Rolle. Solche und weitere Regeln sollten gut sichtbar an der Tafel und auf Merkkärtchen notiert werden.

In der Phase drei werden mit altergerechten Texten erste Schritte zum reziproken Lehren unternommen. Der Lehrer ist hier zunächst das Modell, er zeigt mit dem lauten Denken sein Vorgehen, fordert einzelne Schüler auf, Strategien anzuwenden und gibt positive Rückmeldungen, wenn die Strategie gut angewendet wird, und hakt nach, wenn das nicht der Fall ist. Nach zwei Abschnitten übernimmt ein ‚Lehrer-Schüler‘. Die Lehrkraft zieht sich sukzessive zurück und greift nur dann (behutsam, aber konsequent) ein, wenn es erforderlich ist, etwa wenn die Zusammenfassung nicht gut war.

Die vierte und wichtigste Phase liegt weitestgehend in der Hand der Schülerinnen und Schüler. Der jeweilige ‚Lehrer‘ entscheidet, wer eine Strategie anwenden soll und welche Reihenfolge bei den Strategien ihm am sinnvollsten erscheint. Er übernimmt damit sukzessive die Aufgaben des Meisters, die bislang die Lehrperson erfüllt hat (z.B. Demonstration der Strategieanwendung, Feedback geben). Am Ende eines Zyklus bestimmt der ‚Lehrer‘, wer als Nächster seine Aufgabe übernimmt. So finden sich in den zyklisch wechselnden Aktivitäten Elemente des Peer Tutoring, Peer Monitoring und zum Teil auch des Peer Modeling.

Ihr reziprokes Lehren haben Palincsar, Brown und Martin (1987) noch einmal modifiziert. Sie schlagen innerhalb der Gruppen einen starken Leser als Tutor für ein bis zwei Tutanden als Lesemodell vor. Diese Tutoren werden von den Lehrkräften geschult und dienen in den Dyaden bzw. Triaden zunächst als Modelle. Sukzessive wird im weiteren Verlauf den Tutanden mehr Verantwortung für die Bearbeitung der Textabschnitte mittels der vier Lesestrategien übertragen; die Tutoren bilden demnach Multiplikatoren und sorgen für die korrekte Anwendung der Lesestrategien. Neben dieser Modifikation geben Palincsar et al. (1989) Hinweise für die Implementierung in ihrem leider schwer zugänglichen Manual, das sich an Lehrkräfte richtet. Sie betonen, dass die Texte einerseits den Fähigkeiten der SchülerInnen entsprechen, zugleich aber herausfordernd sein sollen. Bei schwachen LeserInnen empfehlen sie zudem, die Texte laut zu lesen.

### 3.1.2 PALS: Lautes Lesen, Zusammenfassen und Inhaltsvorhersage in heterogenen Tandems

Eine andere Form des PAL ist das Programm „Peer Assisted Learning Strategies“ (PALS, Fuchs, Fuchs, Mathes & Simmons, 1997). In PALS werden dreimal wöchentlich über einen Zeitraum von 12 bis 15 Wochen drei verschiedene Aktivitäten in 35 Minuten-Blöcken durchgeführt: lautes Partner-Lesen, Zusammenfassen und Vorhersagen. Die Aktivitäten absolvieren Tandems. Sie bestehen aus einem guten Leser (erster Leser) und einem schwächeren Leser (zweiter Leser). Die Paare werden gebildet, indem die Schüler einer Klasse hinsichtlich ihrer Lesefähigkeit in eine Reihenfolge gebracht werden. Genau in der Mitte wird die Liste getrennt und dann der Erste auf der einen Liste mit dem Ersten auf der zweiten Liste kombiniert, die Zweitplatzierten bilden ein weiteres Paar usw. Die Idee dahinter ist, dass der Leistungsabstand zwischen beiden Schülern in etwa gleich groß ist. Die Duos werden danach einem von zwei ähnlich starken Klassenteams

zugeordnet, die in einem Wettkampf zueinander stehen, in dem jede Woche das siegreiche Team gekürt wird. Der Wettkampf besteht darin, dass die Tandems für ihr Team Punkte sammeln, indem sie die Routinen möglichst gut durchführen, und diese Punkte am Ende jeder Woche für jedes Team summiert werden. Insofern kombiniert PALS die Prinzipien Kooperation (innerhalb der Dyaden) und Wettbewerb (zwischen den Klassenteams).

PALS wurde sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe entwickelt und dient der Schulung der Lesestrategien Zusammenfassen und Vorhersagen, aber auch der Leseflüssigkeit. Es gibt leichte Unterschiede, etwa in der Bildung der Tandems, die in der Grundschule vier, bei älteren z.T. nur eine Woche zusammenarbeiten (Fuchs, Fuchs & Kadzan, 1999). Ein wichtiges Prinzip bei PALS in jeder Altersstufe ist, dass der bessere Leser stets eine Aktivität zuerst durchführt und damit das richtige Verhalten vormacht. Ein weiteres zentrales Element besteht darin, dass das Lesematerial den Fähigkeiten des schwächeren Lesers entsprechen soll, damit er nicht überfordert wird. Hierin liegt zugleich eine Chance, die Maßnahme zu individualisieren.

Was passiert nun konkret in einer PALS-Sitzung? Die einzelnen Aktivitäten passen in eine Schulstunde und sind im Einzelnen:

- *Lautlesen im Paar und Wiedergabe* (12 Minuten). Der gute Leser liest fünf Minuten einen Text halblaut vor, denselben Text liest der schwache Leser ebenfalls fünf Minuten lang, die nicht-lesende Person achtet auf Fehler und fordert bei Verlesungen eine Verbesserung. Nach zehn Minuten fragt der starke den schwachen Leser zwei Minuten lang nach dem Inhalt, für richtig gelesene Sätze sammeln beide Leser, für richtige Antworten der schwächere Leser Punkte.
- *Absätze zusammenfassen* (10 Minuten). Wie zuvor beginnt der gute Leser, der nun fünf Minuten absatzweise einen Text halblaut vorliest. Am Ende eines Absatzes identifiziert er die Hauptaussage und verdichtet sie auf maximal zehn Wörter. Nach fünf Minuten ist der schwächere Leser an der Reihe, er fährt im Text fort und liest nicht wie bei der ersten Aktivität denselben Text. Beide Leser erhalten Punkte für richtiges Zusammenfassen; für das korrekte laute Lesen gibt es keine Punkte.
- *Inhalte vorhersagen* (10 Minuten). Hier weitet sich die Textmenge aus, indem der gute Leser zunächst eine Vermutung darüber anstellt, was auf der nächsten halben Seite passieren wird. Er liest die halbe Seite halblaut vor, dann prüft er, ob seine Vermutung sich bewahrheitet hat. Es kommt dabei nicht darauf an, dass die Prognose richtig war, sondern auf deren angemessene Überprüfung, die dann bepunktet wird. Nach fünf Minuten erfolgt ein Tausch, und der schwächere Leser übt sich im Prognostizieren und kann Punkte sammeln.

Das PALS-Programm besteht im Kern also aus drei verschiedenen Aktivitäten, bei denen der stärkere Leser stets anfängt und im Sinne eines Peer Modeling das angestrebte Verhalten demonstriert. Beide Leser übernehmen zusätzlich die Aufgabe des Peer Monitoring, indem die nicht-lesende Person das richtige Vorlesen überwacht, und für richtig gelesene Sätze jeweils einen Punkt vergibt, was einem Peer Assessment entspricht. Durchgängig ist wegen des steten Wechsels der Rolle das Peer Tutoring.

Für die Implementierung des PALS werden sechs bis zehn Stunden veranschlagt, und es werden auch nicht alle drei Aktivitäten sofort eingeführt. Beispielsweise wurde im PALS-Programm für jüngere Schülerinnen und Schüler in den ersten vier Wochen der 15- bis 20-wöchigen Intervention das Zusammenfassen von Absätzen (zweite Aktivität) insgesamt 20 Minuten, also pro Tandem-Partner jeweils zehn Minuten lang geübt. Erst nachdem sie mehrere Wochen Zeit hatten, mit diesen dem Identifizieren des Hauptgedanken und dem Zusammenfassen vertraut zu werden, wurde das Vorhersagen eingeführt (Fuchs, Fuchs, Simmons & Mathes, 2008).

### 3.1.3 CORI: Sich über mehrere Wochen lesend mit einem Thema beschäftigen

CORI will das Leseverstehen verbessern und wählt dazu den Weg, aus Schülerinnen und Schülern engagierte LeserInnen zu machen. Damit meint Guthrie (2004) LeserInnen, die über vier Eigenschaften verfügen. Sie haben erstens die kognitiven Fähigkeiten (z.B. Vorwissen aktivieren, Lesestrategien anwenden), um Texte zu verstehen, können sich zweitens beim Lesen motivieren, verfügen über Selbstwirksamkeitserwartungen und – drittens – über die Fähigkeit, wissensbasiert zu lesen und aktiv neues Wissen zum bestehenden hinzuzufügen und nutzen viertens soziale Interaktionen mit ihren Peers und Anschlusskommunikationen beim

Lernen. Hierin deutet sich schon an, dass es bei dem Programm um mehr als eine rein kognitive Leseförderung handelt. Vielmehr verfolgt das im Primarbereich erprobte CORI neben der Strategie-Instruktion das Ziel, die Lesemotivation zu erhöhen.

Dazu folgt das Programm fünf Prinzipien. In den zwölfwöchigen CORI-Projekten werden die Kinder zunächst in ein Themengebiet eingeführt (Ökologie, Sonnensystem, Kolonialisierung Amerikas, die Besiedelung des Westens Amerikas), in dem sie sich lesend und forschend Wissen aneignen sollen (erstes Prinzip). Ein weiteres Prinzip bildet eine reichhaltige Klassenbibliothek, in der die Kinder Texte finden können, die ihren Fähigkeiten und Informationsbedürfnissen entsprechen. Interessant gestaltet sind, drittens, außerdem die Materialien, anhand derer die sechs Lesestrategien – Vorwissen aktivieren, Fragen stellen, Informationen suchen, Zusammenfassen, Schaubilder erstellen und die Textstruktur identifizieren – geübt werden. Ergänzt werden die Leseaktivitäten durch – viertens – in der Praxis gewonnene, sinnliche Erfahrungen, z.B. durch Exkursionen und Experimente. Das fünfte Prinzip ist schließlich die unter motivationaler Perspektive wichtige Akzentuierung von Zusammenarbeit mit den Peers (in Kleingruppen von vier bis sechs Kindern): Der Austausch über Gelesenes und von Texten und die Fragen an die Peers sind also ausdrücklich erwünscht (Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scafiddi & Tonks, 2004).

Um all das zu fördern, umfasst CORI vier verschiedene Bereiche in einem eigenen Raster, die in Tabelle 2 dargestellt sind. Die Übersicht gibt Auskunft darüber, was in der ersten Hälfte eines zwölfwöchigen CORI-Blocks geschieht. Die an dieser Stelle besonders interessierenden Lesestrategien umfassen die Aktivierung des Vorwissens, das Zusammenfassen von Informationen und das grafische Anordnen von Informationen aus Texten. Die anderen Aktivitäten (Fragestellungen entwickeln, verschiedene Lesemedien verwenden und die Ergebnisse vor anderen mündlich präsentieren) weiten den Lesestrategiebegriff stark aus und gehen über die Aktivitäten hinaus, die das Verstehen von einzelnen Texten unterstützen sollen.

Phase und Woche	Lesestrategie-Instruktion	wissenschaftsba-sierte Forschungs-aktivität	Motivationale Prozesse	Integration von Lesen und Forschungsaktivität
Beobachten und Personalisieren	1 <b>Vorwissen aktivieren</b> Erfahrungen aus Geschichten/Märchen mit dem Thema Vögel verbinden	<b>Beobachten</b> Lokales Habitat (z.B. örtlichen Wald) aufsuchen und dort Landschaft sowie darin lebende Pflanzen und Tiere beobachten	<b>Interesse an Umwelt wecken</b> Interessante oder neue Tiere, deren Verhaltensweisen oder Pflanzen bemerken	<b>Verbinden</b> Inhalte der Geschichte über Vögel mit Beobachtungen von Vögeln und ihrer Umwelt verknüpfen
	2 <b>Fragen</b> Verschiedene Fragen über Überleben von Vögeln in verschiedenen Gegenden der Erde stellen	<b>Experiment ersinnen</b> Eine Hypothese über die Ernährung von Vögeln erstellen und eine Erforschung planen	<b>Auswahl interessierender Fragen der SchülerInnen</b> Unterschiedliche Fragen aufschreiben und drei Favoriten für Diskussion in der Klasse öffentlich verkünden	<b>Vergleichen und Kontrastieren</b> Fragen identifizieren, die über Leseaktivitäten, Beobachtungen oder beides beantwortet werden können
Suchen und Finden	3 <b>Suchen</b> Informationen aus verschiedenen Texten und Medien zusammentragen, um persönliche Fragen zu Vögeln und ihrem Überleben zu beantworten	<b>Daten sammeln</b> Gewölle einer Eule analysieren (Knochen kategorisieren) und Federn betrachten	<b>Interesse an Umwelt ausbauen</b> Aufmerksamkeit auf neue oder interessante Information aus der Datensammlung richten	<b>Interessen verbinden</b> Unterschiede zwischen Vögeln in freier Wildbahn und Legenden und Geschichten erkennen



Phase und Woche	Lesestrategie-Instruction	wissenschaftsba- sierte Forschungs- aktivität	Motivationale Pro- zesse	Integration von Lesen und For- schungsaktivität
Verstehen und Integrieren	4 <b>Zusammenfassen</b> Hauptaussage von Sachtexten formulieren; Zusammenfassung mehrerer Bücher schreiben	<b>Daten präsentieren</b> Schaubild zu der Analyse des Gewölles erstellen	<b>Interessante Texte</b> Verschiedene Texte (Bücher/Internetseiten) nutzen, um mehr über einen Vogel eigener Wahl zu erfahren	<b>Domänen-Lernen kontrastieren</b> Lernwege über Texte und Forschungsaktivitäten unterscheiden am Beispiel Ökologie <b>Kombinieren der Lerninhalte</b> Verbinden von Ergebnissen der Analyse des Gewölles mit Inhalten aus Büchern im Schaubild
	5 <b>Grafisch organisieren</b> ein Schaubild (concept map) zum Thema Überleben von Vögeln erstellen, dabei bis zu 9 Begriffe in ihrer Beziehung und Verbindung miteinander darstellen, gemeinsames Poster erstellen	<b>Forschungsaktivität grafisch organisieren</b> Team erstellt Poster über Ernährung der Eule und stellt dabei Vorgehen sowie Ergebnisse und Schlüsse dar	<b>Zusammenarbeit</b> Gruppenarbeit, dabei Austausch über Ideen und der Expertise über Lebensräume, Vögel und deren Überleben beim Erstellen der individuellen Schaubilder	
Mit anderen kommunizieren	6 <b>Zu anderen sprechen</b> Ergebnis der Gruppenarbeit der Klasse anhand des Schaubilds vorstellen	<b>Ergebnispräsentation</b> einem authentischen Publikum erlangtes Wissen präsentieren	<b>Koordination der Unterstützung</b> Lernweg und Neugier bzgl. Überleben von Vögeln darstellen	<b>Lesen und Forschen integrieren</b> einen Bericht über Gelerntes aus Forschungs- und Leseaktivitäten schreiben

Tabelle 2: CORI-Grundstruktur für die ersten sechs Wochen aus dem Themengebiet „Überleben an Land und im Wasser“ (Quelle: Übersetzung von Guthrie, 2004, S. 7f. und Perencevich, 2004, z.T. leichte sprachliche Adaption)

### 3.2 Die drei Programme im systematischen Vergleich

Aus den kurzen Vorstellungen der drei Programme geht hervor, dass sie einander in einigen Aspekten ähneln und sich in anderen Merkmalen unterscheiden. Um die Gemeinsamkeiten und Differenzen systematisch zu erfassen, wurden die Programme in 13 Dimensionen gegenübergestellt (Tabelle 3).

CORI macht im Vergleich der allgemeinen Merkmale zu RT und PALS die wenigsten, nämlich nahezu keine Angaben, wie viele Heranwachsende nach welchen Prinzipien zu Dy- oder Triaden bzw. Kleingruppen zusammengestellt werden. Gleichwohl sind alle drei Programme für den Einsatz mit der gesamten Klasse konzipiert worden, wenn auch mit unterschiedlicher Laufzeit. Hinsichtlich des Zeitaufwands ist RT mit 25 Einzelsitzungen noch vergleichsweise anspruchslos, während sich CORI über drei Monate und PALS schon über ein halbes Schuljahr erstrecken.

Die Programme weisen Tutanden und Tutoren bzw. schwächeren und besseren Lesern unterschiedliche Rollen zu, wobei CORI hier unspezifisch bleibt und die Peers als Ansprech- und Interaktionspartner darstellt, ohne konkrete Funktionen zu adressieren. Demgegenüber sind RT und PALS eindeutiger und sehen durch den steten Rollenwechsel in jeder Sitzung für die Heranwachsenden sowohl exekutive als auch überwachende Tätigkeiten vor. Alle drei Programme modellieren Unterstützungsleistungen als wechselseitig, gehen davon aus, dass Lehrkräfte die Texte auswählen und damit gleichermaßen individualisieren und den Stoff an curriculare Vorgaben anbinden können. Die Hauptbestandteile der Maßnahme folgen einer vorgegebenen Reihenfolge. CORI weist die größte Offenheit auf, es ist keine Maßnahme „nach Rezept“, während RT und PALS stark routinisiert sind. Das hat sicher mit den Zielen zu tun, denn CORI will neben den

Lesestrategien das eigenaktive Forscherhandeln und die Lesemotivation fördern, während PALS durch das Lautlesen en passant die Leseflüssigkeit fördert, dies wiederum sehr stark angeleitet tut.

PALS ist das einzige Programm, das einen Wettbewerbscharakter aufweist und mit Punkten arbeitet, die im Sinne eines Peer Assessments von den Heranwachsenden verteilt werden. Diese Punkte werden von Peers als auch Lehrkräften verteilt, und hierin besteht eine Parallele zu RT, in dem sowohl die Erwachsenen als auch die Heranwachsenden den Inhalt der Routinen überwachen, wobei die größte Verantwortung die Schülerinnen und Schüler selbst haben. Entsprechend reich ist das Spektrum an PAL-Maßnahmen, die sich in RT und PALS finden. Beide Programme beinhalten durch den Rollenwechsel das Peer Tutoring, durch das Demonstrieren des Verhaltens das Peer Modeling und wegen des Überwachens der Prozeduren das Peer Monitoring. Da CORI weder Gruppen vorgibt noch die Funktionen der Peers konkret ausweist, ist es nicht möglich, konkret die PAL-Varianten nach Topping und Ehly (1998) zu applizieren.

Dimension	Reciprocal Teaching (RT)	Peer Assisted Learning Strategies (PALS)	Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)
<b>1) Allgemeine Angaben</b>			
a) Hauptbestandteile der Maßnahme	abschnittsweise Bearbeitung von Texten in Kleingruppen, in denen die SchülerInnen reihum (Kleingruppen) oder auf Anweisung des Tutoren die Lesestrategien anwendet: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zusammenfassen</li> <li>• Fragen</li> <li>• Klären</li> <li>• Vorhersagen</li> </ul>	drei regelmäßige Aktivitäten mit systematischer Fehlerkorrektur: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lautes Partnerlesen</li> <li>• Zusammenfassen</li> <li>• Vorhersagen von Inhalten</li> </ul>	zwei sechswöchige Blöcke zu einem Thema mit vier Phasen, die die Bereiche Lesestrategien, Lesemotivation, Forschungsaktivitäten und Integration von Lesen und Forschungsaktivitäten umfassen; Vermittlung der Lesestrategien: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorwissen aktivieren</li> <li>• Inhalte zusammenfassen</li> <li>• Inhalte visualisieren</li> </ul>
b) Ausmaß der Implementierung	klassenweit, vor allem in der Mittelstufe erprobt	klassenweit; Programm für Primar- und Sekundarstufe ausgebaut	klassenweit; für Grundschule entwickelt, derzeit Ausweitung auf Mittelstufe
c) Häufigkeit/Dauer der Maßnahme	Block über 25 Sitzungen, davon erstes Fünftel für Implementierung und vier Fünftel der Zeit für Anwendung	drei Mal pro Woche à 35 Minuten über 15–20 Wochen	12-wöchige Blöcke mit zwei Stunden täglich
d) Anzahl SchülerInnen in Gruppen	4–6 SchülerInnen pro Gruppe (Palincsar & Brown, 1984) oder 2–3 Personen (Palincsar et al., 1987)	Arbeit in Dyaden, die zugleich für eines von zwei Klassenteams Punkte sammeln	Kleingruppen oder Dyaden (nicht spezifiziert)
e) Auswahl-/Zusammenstellungskriterien der Gruppen	fähigkeitsbasiert: heterogene Gruppen (Palincsar & Brown, 1984) oder Kombination eines starken Lesers als Tutor mit ein bis zwei schwächeren LeserInnen als Tutanden, Schulung der Tutoren durch Lehrkraft (Palincsar et al., 1987)	fähigkeitsbasiert: Schüler werden gemäß Lesefähigkeit in Reihenfolge gebracht und die Liste in der Mitte geteilt (gute und schwache Leser), danach Kombination des höchsten guten Lesers mit höchsten schwächen usw.	keine angeführt, es agiert die gesamte Klasse, die bei bestimmten Aktivitäten in Kleingruppen oder in Dyaden arbeitet (nicht spezifiziert)

Dimension	Reciprocal Teaching (RT)	Peer Assisted Learning Strategies (PALS)	Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)
f) Formen des PAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peer Tutoring</li> <li>• Peer Monitoring</li> <li>• Peer Modeling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peer Tutoring</li> <li>• Peer Monitoring</li> <li>• Peer Modeling</li> <li>• Peer Assessment</li> </ul>	keine spezifiziert
<b>2) Struktur der Instruktion</b>			
g) Rolle von TutorIn und TutandIn	in heterogenen Gruppen Wechsel von Lehrer- und Schülerrolle; in Dy-/Triaden zunächst stärkere Modellierung durch Tutoren, sukzessiver Übergang der Verantwortung an Tutanden	gegenseitige Korrektur, stärkerer Leser dient als Modell	keine starre Rollenverteilung vorgesehen
h) Richtung der Unterstützung	grundsätzlich bidirektional	wechselseitig, stärkerer Leser beginnt aber immer	grundsätzlich bidirektional
i) Individueller Beitrag zur Gruppenleistung	richtiges Anwenden der Lesestrategien und sinnvolles Leiten der Gruppe	Dyaden summieren ihre Punkte auf und steuern sie der wöchentlichen Teampunktzahl bei	nicht spezifiziert
j) Belohnung	keine vorgesehen, aber Feedback über Leistungen als Motivator	Punkte für richtiges Lesen, korrekte Inhaltangaben und Zusammenfassungen, Überprüfen von Prognosen über Textinhalt und kooperatives Verhalten in der Dyade	keine vorgesehen
k) Wer überwacht und belohnt richtiges Verhalten (Lehrkraft, Peers)?	Lehrkraft überwacht richtiges Einhalten der Routinen, diese Verantwortung geht auf die SchülerInnen über	beide Peers, Lehrkraft kann regelkonformes Verhalten mit Extrapunkten belohnen	primär Lehrkraft
l) Anpassung an curriculare Ziele und Inhalte	Lehrkraft gibt Texte und damit Inhalte vor	Lehrkraft bestimmt Inhalt und verwendet vorhandene Materialien, Dyaden arbeiten mit Material, das Fähigkeiten des schwachen Lesers entspricht	Lehrkraft setzt Themen aus Geschichte und Naturwissenschaften, prinzipiell Anbindung an Curricula möglich
m) Beiträge zur Individualisierung des Inhalts	Auswahl von Texten, die bewältigbar, aber auch herausfordernd sind	durch Anpassung des Lesematerials an Fähigkeiten des schwächeren Lesers	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klassenbibliotheken, aus denen Kinder selbst Texte wählen</li> <li>• spezielle Instruktionen für schwache Leser (Lautlesen, gesonderte Lesestrategie-Instruktion)</li> </ul>

**Tabelle 3 Vergleich verschiedener PAL-Maßnahmen zur Verbesserung des Leseverstehens (eigene Darstellung in Anlehnung an Maheady et al., 2006; Quellen: Reziprokes Lehren: Palincsar & Brown, 1984; Palincsar et al., 1987, 1989; Demmrich & Brunstein, 2004; PALS: Fuchs et al., 1997, 1999, 2001; CORI: Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004)**

## 4 Fazit

In diesem Beitrag wurden drei Programme vorgestellt, die mit Peers nachgewiesenermaßen erfolgreich Lesestrategien trainieren. Die Maßnahmen lassen sich damit dem „Peer Assisted Learning“ zuordnen, einer Form von kooperativen Unterrichtsmaßnahmen, in der Heranwachsende gemeinsam an Aufgaben arbeiten und die individuelle Leistung von der der anderen abhängt. Solche Lernarrangements haben sich in einer Vielzahl von Studien als überlegen erwiesen, was die eindeutigen Befunde aus Meta-Analysen unterstreichen. PAL bietet sich nicht zuletzt im Licht einzelner Meta-Studien stark für den Einsatz in der Lesedidaktik und hier die schwachen Leser an (Philipp, 2010). Es war daher das Ziel des Beitrags, verschiedene erfolgreiche Maßnahmen unterschiedlicher Provenienz und mit unterschiedlichen Zielen vorzustellen und zu vergleichen. Alle diese Programme weisen Bestandteile auf, die laut dem „National Reading Panel“ (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) als besonders viel versprechend gelten, das Leseverstehen zu verbessern.

Bei den Programmen handelte es sich um zwei eher als „skill drill“ zu bezeichnende Trainings „Reciprocal Teaching“ (RT) und „Peer Assisted Learning Strategies“ (PALS). In ihnen werden immer wieder die gleichen Routinen stark formalisiert durchgeführt. Im RT betraf das die vier Lesestrategien (Zusammenfassen, Fragen an den Text stellen, unbekannte Wörter klären und Inhalte vorhersagen). Zwei der Strategien, nämlich das Vorhersagen und das Zusammenfassen, tauchen in PALS ebenfalls auf. Beide Verfahren kennen viele Varianten des PAL, nämlich das Modellieren des angestrebten Verhaltens (Peer Modeling), den Wechsel von Rollen als Überwachender und Ausführer (Peer Tutoring), das Peer-seitige Insistieren auf Einhalten der Routinen und inhaltlich richtige Antworten (Peer Monitoring) sowie – nur bei PALS – die Bewertung der Leistung (Peer Assessment) mit Punkten im Rahmen eines klassenweiten Wettbewerbs.

Bezogen auf die Formen, wie Peers konkret in die Förderung von Lesestrategien und -motivation einbezogen werden, bleiben die Arbeiten rund um CORI eigentümlich vage. Zwar ist davon die Rede, dass man Paare von Schülerinnen und Schülern zum Verfassen von Zusammenfassungen oder dem Auffinden von Schlüsselwörtern bilden kann (Guthrie, 2004) bzw. sich Gruppen von thematisch interessierten Peers zusammenschließen können (Guthrie & Cox, 2001). Wie die Gruppen gebildet werden und welche Routinen wie geübt werden, bleibt in den Beschreibungen allerdings ausgespart. Insofern lassen sich bei CORI keine Formen des PAL nach Topping und Ehly (1998) klar benennen.

Implizit und teilweise explizit wird in allen drei Programmen die Bedeutung der Lehrkraft für das Gelingen angesprochen, ist PAL doch kein ‚didaktischer Selbstgänger‘. Die Beschreibungen der Programme in diesem Beitrag machen auf die Wichtigkeit einer sorgfältigen Implementierung aufmerksam, die wiederum voraussetzungsreich ist. PAL verlangt von Lehrpersonen, dass sie Lesestrategien nicht nur kennen, sondern auch modellhaft demonstrieren, vermitteln und den Einsatz überwachen können. Sie müssen außerdem über recht lange Zeiträume sorgfältig soziale Lernarrangements gestalten und passende Texte auswählen. Das ist gewissermaßen der Preis der Lesedidaktik im Bereich der Lesestrategien mit PAL, und er weist auf die Professionalisierung der Lehrkräfte als nötiges Scharnier hin. Daher wird im zweiten Teil des Beitrags dieser wichtigen Thematik besonderes Augenmerk geschenkt. Konkret werden in der Fortsetzung die veränderlichen Rollen der Lehrkräfte bei der Implementierung, Probleme der sachgerechten Einführungen von PAL am Beispiel des Reziproken Lehrens und die Anforderungen an Lehrkräfte Gegenstand der Betrachtung sein.

## Literaturverzeichnis

- Artelt, C., Beinicke, A., Schlagmüller, M. & Schneider, W. (2009). Diagnose von Strategiewissen beim Textverstehen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (2), 96-103.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., Ring, K. & Saalbach, H. (2005). *Expertise – Förderung von Lesekompetenz*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W. & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA): Ergebnisse und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (1), 6-27.
- Bertschi-Kaufmann, A., Hagendorf, P., Kruse, G., Rank, K., Riss, M. & Sommer, T. (2008). *Lesen. Das Training: Stufe 1 ab Klasse 5: Kommentar für Lehrerinnen und Lehrer* (2. Aufl.). Seelze: Lernbuchverlag Friedrich.

- Borsch, F. (2010). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bräuer, C. (2010). *Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung: Theoretische und empirische Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Demmrich, A. & Brunstein, J. C. (2004). Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 279–290). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Dermitzaki, I., Andreou, G. & Paraskeva, V. (2008). High and Low Reading Comprehension Achievers' Strategic Behaviors and Their Relation to Performance in a Reading Comprehension Situation. *Reading Psychology*, 29 (6), 471-492.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C. K., Cable, A., Klingler Tackett, K. & Wick Schnakenberg, J. (2009). A Synthesis of Reading Interventions and Effects on Reading Comprehension Outcomes for Older Struggling Readers. *Review of Educational Research*, 79, 262-300.
- Forman, E. A. & Cazden, C. B. (2004). Exploring Vygotskian Perspectives in Education: The Cognitive Value of Peer Interaction. In R. B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. 5<sup>th</sup> ed. (pp. 163–186). Newark: International Reading Association.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. & Simmons, D. C. (1997). Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity. *American Educational Research Journal*, 34 (1), 174-206.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Simmons, D. C. & Mathes, P. G. (2008). *Peer Assisted Learning Strategies: Reading Methods for Grades 2-6* (Revised Edition). Nashville: Vanderbilt University.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L. & Al Otaiba, S., Yang, N., McMaster, K. N., Prentice, K., & Kazdan, S. (2001). Peer-Assisted Learning Strategies in Reading: Extensions for Kindergarten, First Grade, and High School. *Remedial and Special Education*, 21 (5), 15-21.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. & Kadzan, S. (1999). Effects of Peer-Assisted Learning Strategies on High School Students with Serious Reading Problems. *Remedial and Special Education*, 20 (5), 309-318.
- Garbe, C., Holle, K. & Salisch, M. v. (2006). Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 115–154). Weinheim: Juventa.
- 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 (4), 732-749.
- Gold, A. (2007). *Lesen kann man lernen: Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, A., Trenk-Hinterberger, I. & Souvignier, E. (2009). „Die Textdetektive“ – Ein strategieorientiertes Programm zur Förderung des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 207–226). Göttingen: Hogrefe.
- Guthrie, J. T. (2004). Classroom Context for Engaged Reading: An Overview. In J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating Reading Comprehension. Concept-Orientated Reading Instruction* (pp. 1–24). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T. & Cox, K. E. (2001). Classroom Conditions for Motivation and Engagement in Reading. *Educational Psychology Review*, 13 (3), 283-302.
- Guthrie, J. T. & Humenick, N. M. (2004). Motivating Students to Read: Evidence for Classroom Practices that Increase Reading Motivation and Achievement. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The Voice of Evidence in Reading Research* (pp. 329–354). Baltimore: Brookes.
- Guthrie, J. T., McRae, A. & Klauda, S. L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge about Interventions for Motivations in Reading. *Educational Psychologist*, 42 (4), 237-250.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T. & Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96 (3), 403-423.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. (Eds.). (2004). *Motivating Reading Comprehension: Concept-Orientated Reading Instruction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (2., durchges. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hogan, D. M. & Tudge, J. R. H. (1999). Implications of Vygotski's Theory for Peer Learning. In A. M. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive Perspectives on Peer Learning* (pp. 39–65). Mahwah: Erlbaum.
- Johnson, D. W. (2003). Social Interdependence: Interrelationships among Theory, Research, and Practice. *American Psychologist*, 58 (11), 934-945.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Lau, K.-I. (2006). Reading Strategy Use between Chinese Good and Poor Readers: a Think-Aloud Study. *Journal of Research in Reading*, 29 (4), 383-399.
- Lau, K.-I. & Chan, D. W. (2003). Reading Strategy Use and Motivation Among Chinese Good and Poor Readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26 (2), 177-190.

- Lisi, R. d. & Golbeck, S. L. (1999). Implications of Piagatian Theory for Peer Learning. In A. M. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive Perspectives on Peer Learning* (pp. 3–37). Mahwah: Erlbaum.
- Maheady, L., Mallette, B. & Harper, G. F. (2006). Four Classwide Peer Tutoring Models: Similarities, Differences, and Implications for Research and Practice. *Reading & Writing Quarterly*, 22 (1), 65-89.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read. An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction: Reports of the Subgroups*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Palincsar, A. S., Brown, A. L. & Martin, S. M. (1987). Peer Interaction in Reading Comprehension Instruction. *Educational Psychologist*, 22 (3 & 4), 231-253.
- Palincsar, A. S., David, Y. & Brown, A. L. (1989). *Using Reciprocal Teaching in the Classroom: A Guide for Teachers* (Unpublished Manual).
- Perencevich, K. C. (2004). How the Cori Framework Looks in the Classroom. In J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating Reading Comprehension. Concept-Orientated Reading Instruction* (pp. 25–53). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Philipp, M. (2010). Leseförderung auf gleicher Augenhöhe: Peer-Assisted Learning als geeignetes Format für die Förderung schwacher und schwächster Leser. *Didaktik Deutsch*, 14 (28), 98-115.
- Pressley, M., Forrest-Pressley, D.-L., Elliott-Faust, D. Judith & Miller, G. E. (1985). Children's Use of Cognitive Strategies: How to Teach Strategies, and What to Do If They Can't Be Taught. In M. Pressley & C. J. Brainerd (Eds.), *Cognitive Learning and Memory in Children. Progress in Cognitive Development Research* (pp. 1–47). New York: Springer.
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W. & van Kraayenoord, C. E. (2003). Reading, Metacognition and Motivation: A Follow-Up Study of German Students in Grades 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 18 (1), 75-86.
- 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 (2), 240-257.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64 (4), 479-530.
- Rost, D. H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung* (2., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Salisch, M. v. (2000). Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Unterschiede* (S. 345–405). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E., Cheung, A., Groff, C. & Lake, C. (2008). Effective Reading Programs for Middle and High Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43 (3), 290-322.
- Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A. & Davis, S. (2009). Effective Reading Programs for the Elementary Grades: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 79 (4), 1391-1466.
- Souvignier, E. (2009). Effektivität von Interventionen zur Verbesserung des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 185–206). Göttingen: Hogrefe.
- Souvignier, E. & Antoniou, F. (2007). Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76 (1), 46-62.
- Spörer, N., Brunstein, J. C. & Kieschke, U. (2009). Improving Students' Reading Comprehension Skills: Effects of Strategy Instruction and Reciprocal Teaching. *Learning and Instruction*, 19 (3), 272-286.
- Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 243–273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Streblo, L. (2004). Zur Förderung der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 275–306). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Topping, K. J. & Ehly, S. W. (1998). Introduction to Peer-Assisted Learning. In K. J. Topping & S. W. Ehly (Eds.), *Peer-Assisted Learning* (pp. 1–23). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Willenberg, H. (2007). Der Lehrer als Meisterleser. In H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht* (S. 181–187). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

## **Autor**

Maik Philipp, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW. Seine Forschungsschwerpunkte sind Lese- und Mediensozialisation, Lesedidaktik und Kompetenzerwerb durch Peers.

---

# **L'apprentissage assisté par des pairs dans la didactique de la lecture à l'exemple de l'entraînement des stratégies de lecture**

## **1<sup>re</sup> partie: définitions, données empiriques et comparaison de programmes**

Maik Philipp

## **Résumé**

Depuis la première étude PISA, le soutien aux personnes en butte à des difficultés en lecture est devenu une priorité. Si les premiers effets de la transposition des approches anglo-saxonnes de la didactique de la lecture commencent à être observables, ce n'est pas encore le cas en ce qui concerne la transmission de stratégies de lecture par des pairs. Cet article fait le point sur les recherches autour de l'apprentissage assisté par des pairs (Peer Assisted Learning, PAL) dans le domaine de la lecture. Il présente trois programmes de stratégie de lecture fondés sur PAL en les comparant systématiquement. Une autre facette de PAL sera traitée dans Forum Lecture 4/2010: le rôle des enseignants dans la mise en œuvre de tels programmes.

## **Mots-clés**

Promotion de la lecture, stratégies de lecture, compréhension de la lecture, apprentissage assisté par les pairs

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2010 von leseforum.ch veröffentlicht.