

Peer Assisted Learning in der Lesedidaktik am Beispiel Lesestrategie-Trainings

Teil 2: Zur Rolle der Lehrkräfte und der Implementierung der Verfahren

Maik Philipp

Abstract

Nachdem im ersten Teil des Beitrags (Leseforum 3/2010) eine Definition von „Peer-Assisted Learning“ (PAL) und ein Vergleich von drei umfangreichen und erfolgreichen PAL-Maßnahmen zur Förderung von Lesestrategien vorgestellt wurden, konzentriert sich der zweite Teil auf diejenigen Personen, die für den Erfolg der PAL-Maßnahmen entscheidend sind: die Lehrkräfte und die Art, wie sie PAL im Unterricht einsetzen. Dazu werden die veränderten Rollen der Lehrkräfte dargestellt und drei Studien zur Implementierung der PAL-Maßnahme „Reziprokes Lehren“ präsentiert. In diesen Studien deuten sich verschiedene Probleme an, PAL im Klassenzimmer erfolgreich durchzuführen. Dies hat sicher mit den vielen verschiedenen Anforderungen an Lehrkräfte zu tun. Diese Anforderungen werden für die Bereiche Zusammenstellung von Schülergruppen, deren Vorbereitung sowie die verbalen Aktivitäten der Lehrkräfte systematisiert, empirisch unterfüttert und am Ende zusammengefasst. Der Beitrag endet mit einem Plädoyer für eine kontinuierliche Begleitung und Professionalisierung.

Schlüsselwörter

Leseförderung, Lesestrategien, Leseverstehen, Peer Assisted Learning, Implementierung, Lehrkräfte

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

Autor

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

1 Einleitung: „Peer Assisted Learning“ in der Lesedidaktik – die Implementierung als Sollbruchstelle

Die hartnäckig auftretenden unerfreulichen Ergebnisse der Leseleistungsstudien der vergangenen Dekade haben vor allem auf die geringe Textverstehenskompetenz an formal niedrigen Schulen und damit auf ein gesamtgesellschaftliches Problem mangelnder Nachwuchsqualifikation aufmerksam gemacht. Dieser Problematik muss sich die Lesedidaktik stellen und vor allem die kognitiven Leseprozesse stärker und systematischer fördern, als es bislang der Fall gewesen ist. Dafür bieten sich Verfahren an, die die Lernenden selbst stark einbeziehen, indem sie einander unterstützen, die richtige Ausübung von Lesehandlungen überwachen, Bedeutungen aushandeln und nur gemeinsam das Lernziel erreichen können. Diese unter dem Begriff „Peer Assisted Learning“ (PAL) gefassten Formen kooperativen Lernens haben sich in einer Vielzahl von Studien als wirksam erwiesen. Besonders für schwache Leserinnen und Leser erscheinen sie viel versprechend (Philipp, 2010a).

Einfach ist der Weg zum PAL freilich nicht. Da Lesestrategie-Trainings im Allgemeinen und solche mit PAL im Besonderen komplexe Interventionsprogramme bilden, kann ihre Implementierung als „Sollbruchstelle“ im Hinblick auf die Effektivität theoretisch wohlbegründeter Förderkonzepte“ (Souvignier, 2009, S. 202) angesehen werden. Natürlich ist die Implementierung von Programmen jedweder Art in der Schule abhängig von einer Vielzahl von Faktoren (Durlak & DuPre, 2008; Klingner, Ahwee, Pilonieta & Menendez, 2003). Insbesondere die Rolle der Lehrkraft wird aber verstärkt untersucht (siehe nur die Ausgabe 1/2009 des „Cambridge Journal of Education“ oder den Band von Gillies, Ashman und Terwel, 2008). Parallel dazu geraten allgemein Leselehrkräfte und ihr Unterricht zunehmend ins Visier der Leseforschung (Block & Mangieri, 2009; Duffy & Hoffman, 1999; Klieme et al., 2008; Mohan, Lundeberg & Reffitt, 2008; Parris & Block, 2007; Ruddell, 2004; Taylor, Pearson, Clark & Walpole, 2000; Wharton-McDonald, Pressley & Hampston, 1998). Hierbei kristallisieren sich für das strategische Lesen vor allem zwei Bereiche deutlich heraus: einerseits das Wissen von Lehrpersonen über Leseprozesse und andererseits deren Vermittlung (Bräuer, 2010; Duffy, 1993a; Duffy, 1993b; Pressley, Goodchild, Fleet, Zajchowski & Evans, 1989).

Diese beiden zentralen Aspekte wirken unter der Implementierungsperspektive – unabhängig davon, ob bei den Trainings PAL zum Einsatz kommt oder nicht – als neuralgische Punkte bzw. als besonders anfällige ‚Sollbruchstellen‘. Denn es geht häufig darum, wissenschaftlich fundierte und oftmals von Forschenden durchgeführte Maßnahmen in den schulischen Alltag zu überführen und dort bestehende Praktiken der Vermittlung zu verändern. Wie sehr das in Form einer erfolgreichen Implementierung gelingt, ist wiederum zentral für den Erfolg der Schülerinnen und Schüler (Klingner, Vaughn, Arguelles, Hughes & Leftwich, 2004). Insofern erscheint es geboten, sich genauer mit den PAL-seitigen Anforderungen an Lehrkräfte, ihrem Umgang damit, ihren Hindernissen und möglichen Auswegen zu beschäftigen. Das ist Ziel dieses Beitrags.

Der Beitrag hat folgenden *Aufbau*: Zunächst werden in Kapitel 2 die veränderlichen Rollen von Lehrkräften bei der Instruktion von Lesestrategien illustriert, wenn der Weg von einer lehrperson- hin zu einer schülerzentrierten Anwendung eingeschlagen wird. Kapitel 3 stellt drei Studien vor, in denen sich Probleme bei der Implementierung einer als klassisch geltenden Variante des PAL in der Lesestrategie-Instruktion offenbaren. Nach der Vorstellung des Reziproken Lehrens und den drei Studien dazu werden aus ihnen allgemeine Probleme abstrahiert. Auf sie geht das Kapitel 4 ein. Dort bilden drei Hauptbereiche zunächst a) die Zusammenstellung der Schülerinnen und Schülern beim PAL, b) ihre Vorbereitung durch spezielle Trainings sowie schließlich c) das Verhalten der Lehrkraft bei der Modellierung von Lesestrategien und dem Überwachen der kooperativen Lernarrangements. Kapitel 5 stellt die Anforderungen und Rollen der Lehrkräfte abschließend zusammen und leitet als Schlussfolgerung für eine erfolgreiche Implementierung ab, dass Lehrkräfte intensiv und langfristig betreut werden müssen.

2 Die veränderlichen Rollen der Lehrkraft in der Instruktion von Lesestrategien

Kooperatives Lernen oder PAL sind sehr anspruchsvolle Programme, verändern sie doch den Unterricht hin zu einem stark lernerzentrierten Lernarrangement, in welchem die Lehrkraft verschiedene Rollen erfüllt. Das lässt sich nachvollziehen, wenn man Dukes und Pearsons (2002) Modell des graduellen Übergangs an Verantwortlichkeit in der Leseinstruktion heranzieht, das in Abbildung 1 dargestellt ist. Ein solches Modell samt seinen Vermittlungsformen ist besonders für die Arbeit mit schwach lesenden Kindern und Jugendlichen geeignet (Rupley, Blair & Nichols, 2009).

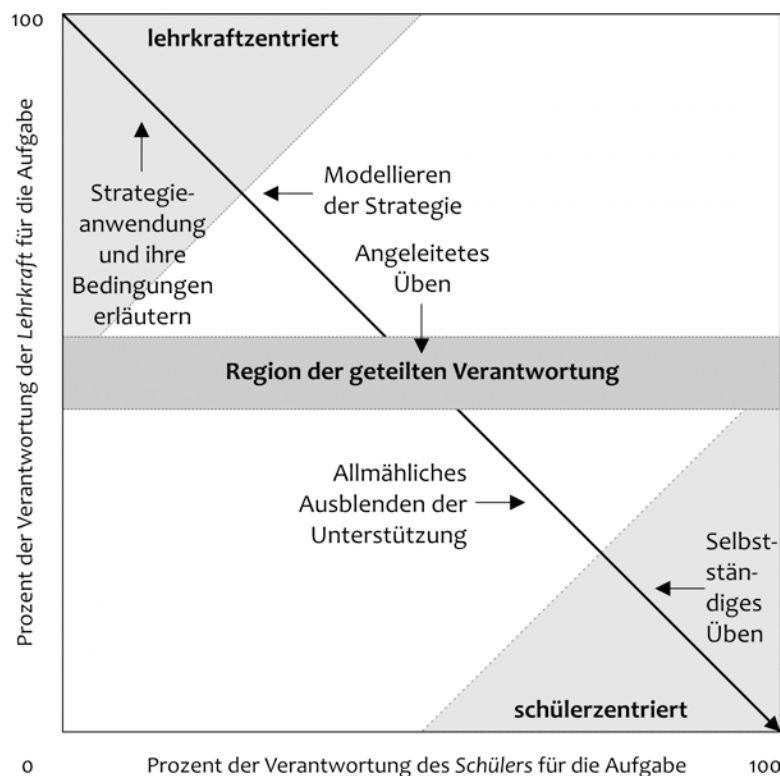


Abbildung 1: Modell des graduellen Übergangs der Verantwortung für die Bearbeitung der Aufgabe bei der Instruktion von Lesestrategien (Quelle: eigene Darstellung basierend auf Duke und Pearson, 2002, S. 208–210)

Das Modell unterscheidet zwei Achsen, die den Grad der Verantwortung für die Aufgabenlösung seitens der Lehrkraft (vertikale Achse) und seitens der Schülerinnen und Schüler (horizontale Achse) in Prozent kennzeichnen. Von der vollständigen Verantwortlichkeit der Lehrkraft links oben verläuft ein Pfeil hin zu der vollumfänglichen Verantwortung der Schülerinnen und Schüler rechts unten. Sein Endpunkt stellt das Ziel der gelingenden Instruktion dar: die autonome Anwendung des Gelernten, in diesem Falle der Lese-strategien.

Duke und Pearson (2002) skizzieren folgende vier Schritte zu diesem Punkt. Erstens wird in einer rein lehrkraftzentrierten Phase explizit erläutert, was eine bestimmte Lesestrategie ist und wann sie zum Einsatz kommt. In einer zweiten Phase modelliert die Lehrperson die Anwendung, demonstriert also deren Einsatz mit lautem Denken, damit die Schülerinnen und Schüler nachvollziehen können, welche mentalen Prozesse bei der Anwendung ablaufen. Nun fordert die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler auf, die Lesestrategie zu üben. Dies erfolgt zunächst angeleitet, das heißt unter Überwachung und ggf. mit Interventionen der Lehrperson. Sie blendet in einer vierten Phase die Unterstützung in Form des Lerngerüsts, das sie von Phase 2 bis 3 eingesetzt hat, nach und nach aus, sodass die Schülerinnen und Schüler die fünfte Phase erreichen und selbstständig die Lesestrategien einsetzen.

Es liegt auf der Hand, dass in jeder Phase die Lehrpersonen unterschiedliche Aufgaben und Funktionen haben. Sie müssen sich darüber im Klaren sein, welche Leseprozesse es gibt, welche Zwecke sie erfüllen und in welchen Situationen Lesestrategien hilfreich sind (Phase I). Dies müssen sie zusätzlich sinnvoll demonstrieren können, damit andere nachvollziehen können, was getan werden soll (Phase II). Daneben müssen Lehrkräfte Aufgaben erstellen, die ein sinnvolles Üben ermöglichen, das sie zudem überwachen können. Dabei müssen sie genau wissen, wann sie bei solchen Übungen eingreifen (Phase III). Wenn dies gelingt, müssen sie ihre bisher vergleichsweise häufigen Hilfestellungen reduzieren und nur noch intervenieren, wenn es unbedingt nötig ist und stattdessen die Anwendung des Gelernten animieren. Wichtig ist es nun, Aufgaben so inhaltlich und hinsichtlich der Bearbeitung zu erstellen, dass die Lernenden so selbstständig wie möglich sind (Phase IV). Darunter fällt auch im Falle des PAL die Zusammenstellung von Lerngruppen nach günstigen Prinzipien. Erst am Ende des Prozesses in Phase V sind im Idealfall die Lehrkräfte zwar nicht von allen Pflichten aus den vorherigen Phasen befreit, aber sie können nun noch gezielter Unterstützung geben und die Anwendung der Lesestrategien noch genauer beobachten.

Angesichts solcher vieler verschiedenen Rollen, Aufgaben und umfassenden Wissensbestände, die Lehrkräfte haben bzw. vermitteln sollen, kommt der sorgfältigen Implementierung eine besonders große Bedeutung zu. Dass diese Implementierung nicht immer mit einer 1:1-Übernahme der von Forschenden ersonnenen Programme einhergeht, zeigt das Folgekapitel.

3 Zum Umgang von Lehrkräften mit PAL am Beispiel des Reziproken Lehrens von Lesestrategien – Ergebnisse aus drei Studien

Lehrpersonen bilden nicht nur die Schnittstelle von forschungsbasierten Instruktionsprinzipien und -settings, die in den Lehralltag transferiert werden sollen, sondern sie sind auch diejenigen, die die richtige Anwendung der Methoden demonstrieren, vermitteln und überwachen. Damit ist implizit die pädagogische Professionalität und Professionalisierung angesprochen, ohne die ein gelingender Einsatz von PAL nicht denkbar ist. Zugleich markiert der Fokus auf die Lehrkraft ein Desiderat in der Forschung zum PAL bei Lesestrategien, da es den (Meta-)Studien in aller Regel um Effekte bei den Lernenden geht. Wie Lehrkräfte sich Verfahren des PAL aneignen, mit ihnen umgehen und wie sie sie faktisch im Unterricht einsetzen – allesamt wichtige Bedingungen für den Trainingserfolg –, bleibt noch zu häufig unterbelichtet. Das gilt übrigens auch für die Lehrprozesse bei Tutorinnen und Tutoren (Roscoe & Chi, 2007). In diesem Kapitel sollen daher Ergebnisse dreier Studien aus Amerika vorgestellt werden, die den Umgang von Lehrpersonen mit dem Trainingsprogramm Reziprokes Lehren genauer untersucht haben.

Ehe die drei Studien skizziert werden, wird noch einmal kurz das Reziproke Lehren vorgestellt. Ursprünglich entwickelt wurde es von Palincsar und Brown (1984) für die Verbesserung des Textverstehens bei schwach lesenden Jugendlichen. Diese Jugendlichen werden in Kleingruppen à maximal sechs Personen mit einem Text konfrontiert, an dem vier Lesestrategien zum Einsatz kommen: das Klären unbekannter Wörter, das Fragen-Stellen, das Zusammenfassen und die Vorhersage des weiteren Textinhalts. Bei dieser Maßnahme wechseln sich die Schülerinnen und Schüler ab. Eine Person ist abschnittsweise in der Rolle, nach der Lektüre des Absatzes die anderen Gruppenmitglieder aufzufordern, eine der vier Lesestrategien anzuwenden und den richtigen Einsatz zu überwachen. Da die Schülerinnen und Schüler damit nicht von vornherein vertraut sind, empfehlen Demmrich und Brunstein (2004) eine etwa drei Stunden umfassende Einführung, denen etwa zehn Stunden Anwendung folgen. Im amerikanischen Original werden hingegen fünf Stunden Einführung und zwanzig weitere Übungsstunden empfohlen (Palincsar, David & Brown, 1989). Die nachstehende Abbildung 2 gibt Auskunft, welche Phasen Demmrich und Brunstein (2004) vorschlagen, und ordnet ihnen außerdem jene Phasen zu, die Duke und Pearson (2002) formuliert haben (s. o., S. 3).

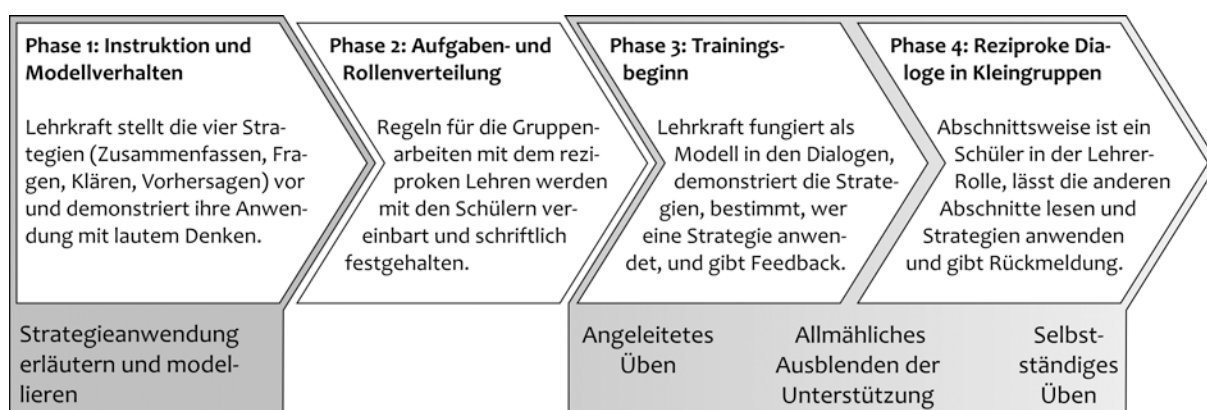


Abbildung 2: Vier Phasen Reziproken Lehrens im Programm Reziprokes Lehren mit Zuordnung zu den fünf Phasen des graduellen Übergangs der Verantwortung für die Aufgabenlösung von der Lehrkraft auf die Schülerinnen und Schüler (eigene Darstellung, basierend auf Demmrich und Brunstein, 2004, sowie Duke und Pearson, 2002)

Die erste Phase nach Demmrich und Brunstein (2004) – Instruktion und Modellverhalten – nimmt die Phasen I und II gemäß Duke und Pearson (2002) auf: die Erläuterung und modellierende Demonstration der Lesestrategien. Für die zweite Phase der Implementierung des Reziproken Lehrens, der Aufgaben- und Rollenverteilung, gibt es bei Duke und Pearson (2002) keine Entsprechung. In der Praxis ist sie jedoch höchst bedeutsam (siehe Abschnitt 4.3). Die Phase des Trainingsbeginns und der Dialoge in den Gruppen nach Demmrich und Brunstein (2004) entsprechen den Phasen des angeleiteten bzw. selbstständigen Übens gemäß Duke und Pearson (2002). Dazwischen liegt das sukzessive Ausblenden der direkten lehrkraftseitigen Unterstützung. Doch wie gelingt dies? Insbesondere die zweite der drei nun vorzustellenden Studien ist diesbezüglich lehrreich.

3.1 Studie 1: Abweichende Zielstellungen des Reziproken Lehrens

In der ersten Studie von Marks et al. (1993) wurden drei Lehrerinnen interviewt und in ihrem Unterricht beobachtet, um zu ermitteln, wie sie das Reziproke Lehren anpassten. Eine Lehrerin verwendete das Reziproke Lehren seit einem Jahr, die beiden anderen seit vier Jahren. Auffällig an den Modifikationen war, dass alle Lehrerinnen die Gruppen-Dialoge vorbereiten ließen, sodass statt eines spontan emergierenden Gesprächs während des Lesens eine Konversation ausschließlich nach der Lektüre stattfand. Eine weitere Modifikation bestand darin, statt Sach- fiktionaler Texte zu verwenden und hier zum Teil statt einzelnen Absätzen erheblich längere Textsegmente bearbeiten zu lassen, nämlich bis zu einem ganzen Kapitel in einem Roman. Alle Lehrkräfte verwendeten damit längere Texte als ursprünglich vorgesehen, bereiteten den Einsatz des Reziproken Lehrens länger vor und führten das Reziproke Lehren länger als die von Palincsar und Brown (1984) vorgesehenen 20 Sitzungen durch.

Dabei blieb es nicht: Die ursprüngliche Zielsetzung des Reziproken Lehrens, das Textverstehen zu verbessern, war nicht die erste, die die Lehrerinnen anführten. Eine von ihnen sah darin vorrangig eine Möglichkeit, die Motivation zu steigern, und wollte ungeachtet der Frage, ob es Verständnisverbesserungen gibt, die Methode einsetzen. Die beiden anderen Lehrerinnen nutzten das Reziproke Lehren als Chance, Diskussionen anzuregen – insgesamt betrachteten alle drei Pädagoginnen die Methode nicht als Maßnahme, die primär zur Steigerung der Lesekompetenz beitragen sollte. Entsprechend fehlte es an Aktivitäten, die den Erfolg im Leseverstehen messbar machen würden.

Nicht alle Anpassungen waren aber nur problematisch. Zum Beispiel veränderten die drei Lehrpersonen die Art der Fragen, damit nicht nur leicht zu beantwortende Fragen formuliert wurden. Eine Lehrerin ließ zum Beispiel Merkmale guter Fragen in Diskussionen erarbeiten und modellierte in den Diskussionen Fragen, die sie vergleichbar von den Schülerinnen und Schülern erwartete. Die anderen beiden Lehrpersonen integrierten Fragen aus einem anderen Programm, mit dem zunächst der Text strukturiert wurde und dann Fragen gestellt wurden, die die Verknüpfungen zwischen den Textteilen betrafen. Darunter fielen Fragen nach der Kausalität, nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden oder zeitlichen Reihenfolgen.

3.2 Studie 2: Hindernisse und Herausforderungen für Lehrkräfte bei der Implementierung

Die zweite Studie stammt von Hacker und Tenen (2002), und sie weitet das Erkenntnisinteresse aus. In dieser Studie wurden 17 Grundschullehrerinnen und -lehrer innerhalb von drei Jahren bei der Implementierung von Reziprokem Lehren in dritten bis sechsten Klassen begleitet. Drei Fragen standen im Vordergrund:

1. Welche der vier Lesestrategien Fragen, Klären, Zusammenfassen und Vorhersagen wenden die Lehrpersonen, aber auch die Schülerinnen und Schüler wie an?
2. Kommen qualitativ hochwertige Diskussionen zwischen den Schülerinnen und Schülern vor, und wie stimulieren Lehrkräfte diese Diskussionen?
3. Wie lange agiert die Lehrperson als Modell und bietet Unterstützung an, und ab wann legt sie die Verantwortung für die Anwendung der Lesestrategien in die Hände der Schülerinnen und Schüler?

Der Ablauf der Datenerhebung war folgender: Zunächst lasen die Lehrkräfte im Rahmen einer Fortbildung ein Manual zum Reziproken Lehren (Palincsar et al., 1989), und sie erhielten explizite Richtlinien für die Implementierung. Danach erklärten und diskutierten die Lehrerinnen und Lehrer jeweils eine Lesestrategie pro Tag. Zusätzlich zeigte einer der Forscher als Modell die Anwendung der Lesestrategie im Klassenraum. Derselbe Forscher beobachtete dann den Einsatz der Lesestrategien im Unterricht Forscher bis zu fünf Mal.

Nach solchen Besuchen sprachen Forscher und Lehrkraft über das beobachtete Reziproke Lehren. Die Lehrkräfte konnten Modifikationen am Reziproken Lehren vornehmen, wenn sie der Überzeugung waren, sie dienten dem Lernerfolg der Kinder.

In der Praxis zeigten sich eine Reihe von *Hindernissen bei der Implementierung*, und das zum Teil noch fünf Monate nach Trainingsbeginn: Die Schülerinnen und Schüler wandten nicht alle Strategien an (vor allem nicht das Fragen sowie das Zusammenfassen und das Vorhersagen nur bei literarischen Texten), die Anwendung war oft inadäquat, die Zusammenfassungen und Fragen blieben häufig oberflächlich, und die Fragen ähnelten einander sehr. Zusätzlich wirkte der Einsatz der Strategien mitunter mechanisch, denn er folgte einer monotonen Routine, es verwundert daher nicht, dass statt des Prozesses der Ko-Konstruktion von Textbedeutungen das Produkt im Vordergrund stand, so unvollkommen es teilweise war.

Qualitativ hochwertige *Dialoge* zu stimulieren, war für die Lehrpersonen schwierig und bildete eines der hartnäckigsten Probleme. Neben der schülerseitigen Unsicherheit, wie eine angemessene Diskussion oder eine Gruppe zu führen sind, ließ sich das Delegieren der Diskussion an bestimmte leistungsfähige Gruppenmitglieder beobachten. Zusätzlich bestand mitunter die Tendenz, sich in prozeduralen Details (z.B. die Reihenfolge der Lesestrategien) oder Nebensächlichkeiten des Textes zu verlieren. Fehlende Motivation zur Beteiligung und Disziplinprobleme erschwerten zusätzlich die Gruppenaktivitäten.

Der *Grad an Unterstützung und Intervention*, der vonseiten der Lehrkräfte geleistet wurde, war selbst nach Monaten des Einsatzes des Reziproken Lehrens insgesamt relativ hoch. Die Hauptursache dafür war die fehlende Fähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern, die Strategien korrekt anzuwenden und eine funktionale Gruppendiskussion zu führen. Die geleistete Hilfe der Lehrkräfte schien zum Teil ausführlicher und länger zu sein, als es für einen Gruppendialog zwingend notwendig wirkte, sodass sie eine eigenständige Anwendung der Lesestrategien tendenziell behinderte.

Es überrascht nicht, dass die Lehrkräfte zum Teil markante Modifikationen der Routinen des Reziproken Lehrens vornahmen. Sie kombinierten die Kleingruppenarbeit mit Frontalunterricht, um so mehr Kontrolle über das Geschehen zu erhalten, das Vorwissen zu aktivieren und Diskussionen anzuregen, sie ergänzten Schreibaufgaben und stellten eigene Fragen, um den Strategieeinsatz der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Daneben bestanden zahlreiche individuelle Modifikationen, die hier nicht en detail berichtet werden können (siehe dazu Hacker & Tenent, 2002, S. 703–711).

3.3 Studie 3: Das wachsende Verständnis für Reziprokes Lehren bei zwei Lehrkräften

Das Forschungsinteresse der dritten Studie (Seymour & Osana, 2003) lag darin, welches Verständnis zwei Lehrkräfte von den vier theoretischen Schlüsselprinzipien und den vier Lesestrategien des Reziproken Lehrens hatten und wie sich dieses im Laufe einer Weiterbildung nebst Implementierung veränderte. In einem Zeitraum über sechs Wochen wurden die beiden Personen von einer Psychologin in vier Einheiten zum Einsatz von Reziprokem Lehren weitergebildet. Außerdem wurden sie vor, während und nach der Weiterbildung interviewt und zusätzlich in ihren Klassen beobachtet.

Es zeigte sich, dass die Lehrkräfte gerade die Basisprinzipien wie „Zone der nächsten Entwicklung“ nicht vollständig verstanden hatten und bei der Unterscheidung der Strategien Klären (von unbekannten Begriffen und Konzepten) und Fragen (zu Textinhalten, die die Identifizierung des Hauptgedankens ermöglichen sollen) zunächst unsicher waren. Das Verständnis der Techniken Vorhersagen und Zusammenfassen bereiteten hingegen weitaus weniger Probleme. Innerhalb der sechs Wochen waren trotz Missverständnissen in den theoretischen Grundprinzipien die Implementierung und die Anwendung der vier Strategien im Klassenraum geglückt. Es verbesserten sich zusätzlich die Zugänge zu den theoretischen Grundlagen, auch wenn sie am Ende des zugegeben kurzen Untersuchungszeitraums noch ausbaufähig waren.

3.4 Neuralgische Zonen des PAL – die Ergebnisse der Studien in der Zusammenschau

Die drei Studien weisen auf Probleme bei der Implementierung hin. Aus Studie 3, der kürzesten von allen, geht hervor, dass die von Psychologen formulierten theoretischen Grundlagen des Reziproken Lehrens nicht ohne Reibung Eingang ins Wissen der Lehrkräfte finden, diese sich aber bemühen, sich die Grundlagen anzueignen und dabei erfolgreich sind. Trotz der in den Interviews zutage tretenden Verständnisschwierigkeiten konnten die beiden Lehrkräfte die vier Strategien richtig in der Klasse anwenden.

Davon sind die Lehrkräfte aus den Studien 1 und 2 vergleichsweise weit entfernt. Die drei Lehrkräfte aus Studie 1 veränderten das Reziproke Lehren massiv: in der Zielsetzung, in der Dauer der Vorbereitung, in der Textauswahl und in der Spontaneität der Dialoge. Die Modifikationen gingen so weit, dass sich kaum noch

die Gestalt des ursprünglichen Reziproken Lehrens ausmachen ließ. Gleichwohl haben die Lehrkräfte die Qualität der Fragen als essenziell erachtet und Modifikationen vorgenommen, damit qualitativ hochwertige Fragen zum Text diskutiert werden. Das problematischste Bild ergibt sich aus der zweiten Studie. Insbesondere die oberflächliche Anwendung, die kaum stattfindenden anspruchsvollen Dialoge zwischen allen Gruppenmitgliedern und die sich daraus ergebende, zum Teil der selbstständigen Bearbeitung der Aufgaben im Weg stehende permanente Unterstützungsleistung der Lehrkräfte fallen auf.

Damit verweisen zwei der drei Studien auf massive Probleme der Implementierung, die zum Teil trotz einer aufwändigen Vorbereitung der Lehrkräfte auf das Programm wie in Studie 2 auftauchten. Als größtes Problem erscheint die Absenz von angeregten Dialogen, für die anspruchsvollen Fragen die Voraussetzung bilden. Insofern wirken die Modifikationen der Lehrkräfte in den Studie 1 und 2 wie eine Reaktion auf die mangelnde Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Dialoge zu initiieren. Diese neuralgischen Zonen der Implementierung dürfen jedoch nicht als defizitäre Sicht auf die Lehrkräfte missverstanden werden. Vielmehr verweisen sie auf die grundsätzlichen und typischen Schwierigkeiten bei der Implementierung von Lesestrategie-Förderprogrammen im Allgemeinen (Klingner et al., 2004; Pressley & El-Dinary, 1997) und solchen mit PAL im Besonderen (Coley, DePinto, Craig & Gardner, 1993; Gersten & Dimino, 2001; Klingner, Vaughn, Hughes & Arguelles, 1999; Vadasy, Jenkins, Antil & Phillips, 1997), in der Abänderungen und Abweichungen eher die Regel als Ausnahmen bilden. Möglicherweise wird dies bei der Förderung von Lesestrategien mit PAL durch die hohen Anforderungen verschärft, die das kooperative Lernen an Lehrkräfte stellt. Mit ihnen beschäftigt sich das Folgekapitel.

4 Implementierung von PAL: Welche Anforderungen bestehen?

In diesem Kapitel geht es um die Anforderungen, die PAL allgemein an Lehrkräfte stellt. Anders als in dem Abschnitt zuvor kommen an dieser Stelle viele Studien zum Tragen, da PAL oder kooperatives Lernen seit Jahrzehnten intensiv beforscht werden. Das Textverständnis bildet nur einen und nicht sehr prominent untersuchten Gegenstand, sodass es sich lohnt, einen Blick auf eine breitere Forschungsbasis zu werfen. Nicht berücksichtigt werden wegen der Forschungsperspektive des Beitrags Handreichungen für Lehrkräfte wie die von Gillies (2007) oder Topping (2001).

Das Kapitel ist in vier Abschnitte gegliedert, in denen am Ende eine allgemeine Anforderung an Lehrkräfte abgeleitet wird. Im ersten Teil (4.1) wird ein Modell skizziert, welches für die Systematisierung der lehrkraftseitigen Anforderungen durch PAL nützlich ist. Mit seinen vier Bereichen Aufgaben, Klassenorganisation, Lehrkraftverhalten und Schülerverhalten werden eben jene Aspekte angesprochen, die jeweils für sich einer sorgfältigen Planung, Durchführung und Überwachung bedürfen. Drei der vier Bereiche werden mit unterschiedlicher Ausführlichkeit beleuchtet.¹ Als erster Bereich im Abschnitt 4.2 kommt die Entscheidung zur Sprache, nach welchen Prinzipien Schülerinnen und Schüler kombiniert werden sollen, damit der Lernerfolg am größten ist. Der Folgeabschnitt 4.3 widmet sich der Frage, ob es sinnvoll ist, Schülerinnen und Schüler auf das PAL gesondert vorzubereiten. Der letzte Abschnitt (4.4) geht der Frage nach, welche Rolle die Lehrkraft bei der Einführung und Durchführung von PAL spielt.

4.1 Sechs Dimensionen des Unterrichtsgeschehens beim PAL

Einen hilfreichen Rahmen, um die Anforderungen des PAL (nicht nur in der Förderung der Lesestrategien) zu systematisieren, bietet das Modell von Hertz-Lazarowitz (1995) mit sechs Dimensionen des Unterrichts, das in Abbildung 3 dargestellt ist und je Dimension fünf Ebenen enthält. Hertz-Lazarowitz spricht im Original von sechs Spiegeln, da alle Dimensionen miteinander verbunden sind und sich Unstimmigkeiten zwischen den Ebenen und den Dimensionen in Problemen widerspiegeln. Um das zu verstehen, muss die Logik der Ebenen und das Verhältnis der Dimensionen geklärt werden.

¹ Der Bereich Aufgabe wird in diesem Beitrag vernachlässigt. Der Grund liegt darin, dass das Beispiel Reziprokes Lehren bereits sehr explizit vorgibt, was Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Rollen tun sollen, was in Einklang mit der Routinisierung und der klar umrissenen Aufgabe steht (Cohen, 1994). Insofern stellt sich die in vielen anderen Settings virulente Frage nicht, ob eine Aufgabe wirklich Merkmale der Interdependenz aufweist (Johnson & Johnson, 1999). Beim Reziproken Lehren ist das prinzipiell darin angelegt, dass die Gruppe nur dann im Text fortschreitet, wenn eine befriedigende Lösung durch die Anwendung der Lesestrategien der Gruppenmitglieder zustande kommt.

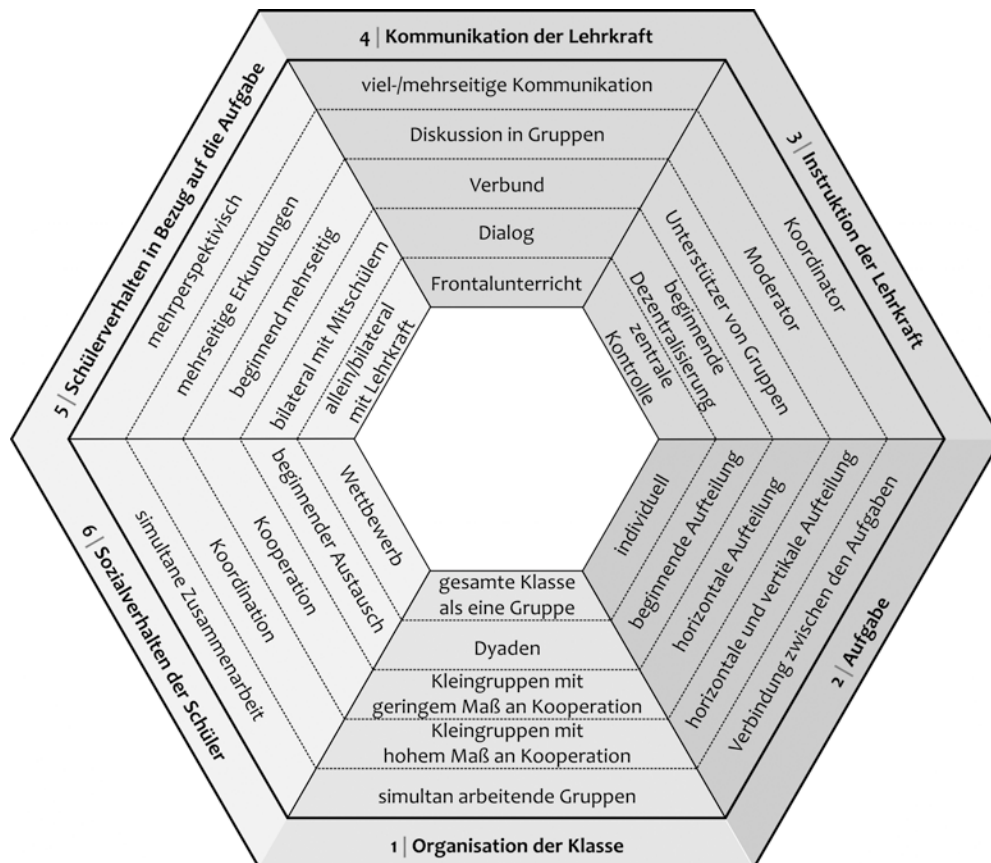


Abbildung 3: Sechs Spiegel des Unterrichts – das Modell von Hertz-Lazarowitz (Übersetzung und Darstellung auf der Basis von Hertz-Lazarowitz, 1995)

Die sechs Dimensionen lassen sich zu vier großen Bereichen verdichten. Neben der *Organisationsform* der Klasse und der Art der *Aufgabenbearbeitung*, die die Aufgabe nahe legt, ist das kommunikative und instruktive *Verhalten von Lehrkräften* der dritte Bereich, dem das *Schülerverhalten* untereinander und bei der Aufgabenlösung als letzter Bereich gegenübersteht. Am unteren Ende der Dimensionen bzw. im Zentrum des Sechsecks stehen auf der ersten Ebene Merkmale eines kompetitiven bzw. individualistischen Unterrichts (Johnson & Johnson, 1999). Je weiter man nach außen geht, desto kooperativer werden die Aufgaben und ihre Bearbeitung sowie das Schüler- und Lehrerverhalten. Die Spiegel-Metapher von Hertz-Lazarowitz (1995) zielt darauf ab, dass eine Harmonie zwischen den Dimensionen bestehen soll. Wenn zum Beispiel eine Lehrkraft Frontalunterricht durchführt (Ebene 1, Dimension 4), kann sie nicht erwarten, dass die Schülerinnen in kooperativen Gruppen simultan an einer Aufgabe arbeiten und den Gegenstand mehrperspektivisch betrachten (Ebene 5, Dimensionen 1, 5 und 6). Damit ist zugleich die erste und vielleicht größte Anforderung formuliert: PAL ist ohne eine sorgfältige Abstimmung der Rollen von Lehrkräften, Lernenden, dazu passenden Aufgabenformaten und Organisationsformen der Schulklasse nicht sinnvoll durchführbar.

4.2 Organisation der Klasse: Wie sollen Gruppen bzw. Paare gebildet werden?

Für die Zusammenstellung der Gruppen liegen je nach PAL-Maßnahme unterschiedliche Vorschläge vor (siehe Philipp, 2010b im Überblick für die Lesestrategie-Programme Reziprokes Lehren, Peer Assisted Learning Strategies und Concept Oriented Reading Instruction). In Studien mit Grund- und Sekundarschullehrkräften, die kooperatives Lernen eingeführt hatten (Gillies & Boyle, 2008, 2010), erkannten die Pädagoginnen und Pädagogen die Wichtigkeit der Zusammenstellung. Sie gingen dabei jedoch – wie auch Lehrkräfte ganz allgemein (Kutnick, Blatchford & Baines, 2002, 2005) – unterschiedlich vor, indem sie Heranwachsenden zufällig, freundschaftsbasiert, nach Geschlecht und weiteren Kriterien gruppieren. Wie sollen im Licht der Forschung Heranwachsende aber beim PAL kombiniert werden? Dieser Frage wird für die Anzahl der Personen sowie die fähigkeitsbasierte und auf Geschlechtszugehörigkeit basierte Zusammenstellung betrachtet.

Aus Sicht der Empirie sind insbesondere die beiden Meta-Analysen vom Forschungsteam rund um Lou zu nennen. In der ersten Analyse mit 66 Studien (Lou et al., 1996) erwiesen sich Gruppierungen von drei bis vier Schülerinnen als die günstigste Variante, gefolgt von Dyaden. In der zweiten Meta-Analyse von Lou und Kollegen zum Lernen mit Computerunterstützung mit PAL (Lou, Abrami & d'Apollonia, 2001) ergaben sich keine Unterschiede nach Fähigkeitszusammensetzung der Gruppen bzw. Dyaden für die individuellen Leistungen. Dafür erwiesen sich Paar-Konstellationen als etwas erfolgreicher gegenüber Kleingruppen mit 3 bis 5 Personen.

Unter der Perspektive der Leistungsheterogenität bzw. -homogenität ist bemerkenswert, dass die Befunde fürs Lesen laut Lou et al. (1996) dafür sprechen, leistungshomogene Gruppen zu bilden. Von solchen Gruppierungen ähnlich leistungsstarker Mitglieder profitieren durchschnittlich leistungsfähige Schülerinnen und Schüler, während es für schwache Schüler wirksamer ist, sie mit besseren Klassenkameraden in Gruppen zusammenarbeiten zu lassen. Für die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler ergaben sich hingegen keine eindeutigen Muster, ob sie von leistungsähnlichen oder -gemischten Gruppen profitierten. Eine andere Meta-Analyse kam zu dem Schluss, dass sehr leistungsstarke Schülerinnen und Schüler beim kooperativen Lernen mehr lernen, wenn die anderen Gruppenmitglieder ähnlich leistungsfähig sind (Neber, Finsterwald & Urban, 2001).

Bezogen auf den Befund von Lou et al. (1996), nach dem es sich empfiehlt, leistungsgemischte Gruppen zusammenzustellen, weist Cohen (1994) auf die Problematik hin, dass Statusunterschiede zwischen Gruppenmitgliedern (etwa in der Zuschreibung, wer wie schulisch leistungsfähig ist) zu unterschiedlich reger Teilnahme der Gruppenmitglieder führen, gerade wenn es um offenere Aufgaben geht. Als leistungsfähiger geltende Schülerinnen und Schüler übernehmen dann das Heft, während schwächere weniger zu Wort kommen (können). Ein Ausweg, dieses Statusgefälle aufzubrechen und ergiebige Gruppeninteraktionen zu evozieren, besteht darin, den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, dass viele unterschiedliche Fähigkeiten aller Beteiligten benötigt werden.

Eine weitere Möglichkeit der Gruppierung sind gleich- und gemischtgeschlechtliche Gruppen. Anders als in den Meta-Analyse von Lou et al. (2001) fanden sich in zwei weiteren Meta-Analysen zum PAL Hinweise dafür, dass gleichgeschlechtliche Paare bessere Leistungen erzielten (Ginsburg-Block, Rohrbeck & Fantuzzo, 2006; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller, 2003). Dabei ist anzumerken, dass in den beiden Meta-Analysen deutlich mehr Studien mit gemischtgeschlechtlichen Gruppierungen einbezogen wurden, sodass die Überlegenheit gemischt- gegenüber gleichgeschlechtlichen Gruppierungen noch vertiefend zu untersuchen wäre.

Hinsichtlich der Gruppierung lassen sich trotz vieler Studien kaum allgemeine Prinzipien ableiten. Dennoch legen es die metaanalytischen Befunde nahe, gleichgeschlechtliche Gruppen oder Dyaden zu bilden. Nach dem Fähigkeitslevel als Zusammenstellungsprinzip spricht einiges für leistungsheterogene Gruppen oder Dyaden, wenn man schwächere Schülerinnen und Schüler fördern will. Durchschnittlich und überdurchschnittliche Schülerinnen und Schüler scheinen hingegen mehr auf Gruppierungen mit ihr ihresgleichen anzusprechen. Das bedeutet – ausgedrückt als *zweite Anforderung* –, dass unter anderem die Frage, wer gefördert werden soll, Ausschlag über die Gruppierung gibt. Gleichwohl sollten Lehrkräfte angesichts der vielen ungeklärten Fragen, die im Bereich optimale Gruppierung noch bestehen (Webb, 2009), ein stärkeres Gewicht auf die Aufgabenkonstruktion mit zwingend kooperativen Lösungswegen einerseits und der Vorbereitung der Klassenmitglieder auf das PAL andererseits legen. Im Kern geht es bei beiden Aspekten darum, die Interaktionen zu strukturieren.

4.3 Sozial- und Aufgabenverhalten der Lernenden: Sollen Schülerinnen und Schüler auf PAL vorbereitet werden?

In zwei britischen Studien wurden Lehrkräfte zweiter und fünfter (Kutnick et al., 2002) bzw. siebter und zehnter Klassen (Kutnick et al., 2005) befragt, wie sie in ihrem Schullalltag die Klassen gruppieren. Eines der bemerkenswertesten Ergebnisse bestand darin, dass unter den Primarlehrpersonen zwar mehr als die Hälfte angab, sie sei in Aus- und Weiterbildungen mit dem Einsatz von Gruppen vertraut gemacht worden. Nur ein Viertel gab jedoch an, die Schülerinnen und Schüler gezielt mit Trainings vorzubereiten oder mit Bekräftigungen zum Engagement in Gruppen zu ermuntern. Unter den Sekundarstufen-Lehrkräften äußerte ein Drittel, die Jugendlichen mit Trainings für Gruppenarbeiten zu präparieren. Bei Lichte betrachtet handelte es sich jedoch um unspezifische Mitteilungen, was getan und nicht getan werden soll.

Die Disziplinprobleme, von denen Hacker und Tenent (2002) sowie Seuring und Spörer (2010) berichten, demonstrieren, dass es trotz der Betonung einer Implementierungsphase bei scheinbar so eindeutigen Trainingsprogrammen wie dem Reziproken Lehren nicht durchgängig gelingt, die Schülerinnen und Schüler auf die regelkonforme Durchführung vorzubereiten. Das verweist auf die grundsätzliche Notwendigkeit einer angemessenen Vorbereitung von Klassen auf die Spezifika des kooperativen Lernens, die Lehrkräfte in Studien als wichtigen Punkt der Implementierung selbst benennen (Gillies & Boyle, 2006, 2008, 2010). Webb (2009) unterscheidet zwei Ansätze: einerseits eine umfassende Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen, wie sie beim PAL kommunizieren, erklären und interagieren sollen, und andererseits die Veränderungen des Status' von Schülerinnen und Schülern, die eine Delegation der Arbeit an leistungsstärkere Gruppenmitglieder wie bei Hacker und Tenent (2002) verhindern sollen. Insbesondere zum ersten Ansatz des vorbereitenden Trainings sind intensive Forschungsbemühungen laut Webb (2009) erkennbar. Stellvertretend für viele Studien sei ein australischer Forschungsüberblick von Gillies (2003) angeführt. Sie betrachtet darin einige ihrer eigenen Studien mit verschiedenen Altersgruppen, in denen zwei Gruppen miteinander verglichen wurden. Jeweils eine Gruppe hatte ein umfassendes Training absolviert, nachdem ihre Lehrkräfte von den Forschenden darauf vorbereitet worden waren. Sie lernten, aktiv zuzuhören, konstruktive Rückmeldungen zu Ideen und Vorschlägen zu geben, sich in die Gruppe einzubringen, Ideen zu teilen, die Perspektive der anderen einzunehmen und den Gruppenfortschritt zu überwachen. Die Kontrollgruppen erhielten ein solches Training nicht. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass die gesondert präparierten Gruppen länger an den Aufgaben arbeiteten, ein kooperativeres Verhalten an den Tag legten, mehr Erklärungen gaben und außerdem mehr lernten. In einer anderen Studie zeigte sich zusätzlich, dass solche Gruppenmitglieder besser darin waren, auf Verlangen etwas zu erklären, die zuvor ein vorbereitendes Training für den Einsatz des PAL erhalten hatten (Terwel, Gillies, van den Eeden & Hoek, 2001).

Aus der Forschung lässt sich damit als *dritte* und eindeutige *Anforderung* an Lehrkräfte ableiten, dass es sinnvoll ist, die Klassen mit vorgängigen Trainings zu erwünschten sozialen und aufgabenbezogenen Verhaltensweisen auf das PAL vorzubereiten. In den Lesestrategie-Trainings Reziprokes Lehren und Peer-Assisted Learning Strategies sind Vorbereitungen, wie die Heranwachsenden die Aufgaben bearbeiten sollen, zwar explizit vorgesehen, jedoch kein Garant für eine funktionierende Implementierung (s. Kapitel 3). Das führt zur letzten Frage, nämlich zur Rolle der Lehrkraft für das Gelingen der Implementierung.

4.4 Die Rolle der Lehrkraft: Was sollten Lehrkräfte tun?

Im Modell von Duke und Pearson (2002) aus Kapitel 2 sind in der erste Phase das Erklären und das Modellieren der Strategien wichtige Elemente. Wie bedeutsam das Modellieren ist, verdeutlicht die Studie von King und Parent Johnson (1999). In ihr wurden fünf Lehrkräfte und ihre fünften Klassen beobachtet, die Reziprokes Lehren im naturwissenschaftlichen Unterricht implementierten. Der Fokus lag darauf, wie sich das lehrkraftseitige Modellieren der Strategien in den Interaktionen innerhalb der Gruppen spiegelte. Die Ergebnisse sprechen für eine Kongruenz: Je konsistenter und klarer die Lehrkräfte die vier Strategien demonstrierten, je mehr Beispiele sie für sinnvolle Dialoge lieferten, Dialoge anleiteten und die Dialoge der Kinder kommentierten, desto höher war die Qualität der Interaktionen in den Schülergruppen. Dasselbe galt umgekehrt: Bei diffusen und inkonsistenten Modellierungen, Beispielen, Unterstützungen und Rückmeldungen litt die Qualität des Reziproken Lehrens. Ein weiterer wichtiger Befund der Studie war, dass die Schülerinnen und Schüler Zeit brauchten, ehe sie das volle Potenzial des Reziproken Lehrens ausschöpften. Nach vier Monaten hatten sie durch ausreichende Übung die Anwendung verinnerlicht und nutzten die Rückmeldungen von Peers zu einer tiefer gehenden Bedeutungskonstruktion. Die Studie von King und Parent Johnson (1999) verweist insgesamt darauf, dass die Art, wie Lehrkräfte Reziprokes Lehren modellieren, bedeutsam ist für die Umsetzung der Schülerinnen und Schüler. In ihren Dialogen schlägt sich nieder, was ihnen vorgemacht wurde – ein Ergebnis, dass sich auch in anderen Studien einstellte (Gillies, 2004; Webb et al., 2006, 2009).

Selbst wenn eine sinnvolle Gruppenzusammenstellung vorgenommen und die Klasse auf das kooperative Lernen vorbereitet ist, bedeutet das noch nicht zwangsläufig, dass sie die Aufgaben allein und selbstgesteuert bewältigen. Stattdessen verweisen etwa die Studien von Gilles und Boyle (2006, 2008, 2010) darauf, dass Lehrkräfte während des kooperativen Lernens eine Vielzahl von Stimuli offerieren. Sie stellen kognitiv und metakognitiv herausfordernde Fragen, geben Hinweise, fokussieren auf Themen und geben positive Rückmeldungen zu den Anstrengungen und Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Oder anders

gesagt: Sie nehmen eine sorgfältige Überwachung vor, was in den Gruppen geschieht und greifen dann ein, wenn es ihnen erforderlich scheint.

Hierfür gibt es auch aus einer anderen Studie einen Hinweis (Emmer & Gerwels, 2002). In ihr wurden Stunden mit kooperativem Lernen von 18 Grundschullehrkräften beobachtet und analysiert. Dabei wurden zwei Arten von Stunden unterschieden: erfolgreiche und weniger erfolgreiche. Die Zugehörigkeit zur ersten Kategorie bestand dann, wenn Schüler bei der kooperativ zu bearbeitenden Aufgabe einen großen Fortschritt machten, ein hohes Maß an Kooperation in den Gruppen existierte und das Engagement der einzelnen Kinder hoch war. Erfolgreiche Stunden zeichneten sich unter anderem dadurch aus, dass die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler beobachteten und Rückmeldungen gaben. Konkret bezog sich eine hohe Monitoring-Aktivität darauf, dass die Lehrpersonen sich zwischen den Gruppen bewegten, den Interaktionen zuhörten und die Arbeit der Kinder überprüften. Zudem beinhalteten die Rückmeldungen in erfolgreichen Stunden Fragen der Lehrkräfte zum Fortschritt bei der Aufgabe oder Gruppenprozessen und unterstützende oder die Aufmerksamkeit lenkende Hinweise.

In einer weiteren Untersuchung wurden die Zusammenhänge zwischen Monitoring und Intervention von Lehrkräften genauer bestimmt. Laut der Studie von Chiu (2004) kam der Beobachtung und Einschätzung der Gruppenaktivitäten eine wichtige Bedeutung als Filter zu. Je mehr nämlich die Lehrkräfte zunächst überprüften, wo das Problem und der Bedarf an Hilfe bei den Jugendlichen war, desto weniger tendierten sie dazu, den Lösungsweg vorzugeben. Stattdessen stellten sie Fragen bzw. gaben Hinweise auf spezifische Aspekte der Aufgabe. Ein solches Verhalten der Lehrkraft führte dazu, dass die Schülerinnen und Schüler mehr Zeit mit der Lösung der Aufgabe verbrachten und deren Ergebnis besser ausfiel. Als positiv für ein gelingendes PAL gilt demnach, wenn Lehrkräfte zu eruieren versuchen, wie Schülerinnen und Schüler zu Erklärungen gelangen. Hierbei geht es darum, über Fragen das Denken und die Problemlösestrategien zu erkennen, statt direktiv die Lösungsstrategie vorzugeben. Ein solches Vorgehen korrelierte in den Studien von Webb et al. (2008, 2009) damit, dass die Schülerinnen und Schüler selbst mehr Erklärungen gaben.

In diesem Zusammenhang ist schließlich die Studie von Gillies (2004) ermutigend. In ihr wurden Lehrkräfte zwei Gruppen zugeteilt. Beide erhielten ein Training zur Implementierung kooperativen Lernens, aber nur eine ein spezielles Training zu kommunikativen Fähigkeiten, um die Arbeiten in den Gruppen anzureichern (siehe Tabelle 1). Die Lehrkräfte dieser zweiten Gruppe stellten im Verlauf der Studie mehr Fragen und legten ein stärkeres lernförderliches Verhalten an den Tag, das Gilles und Boyle (2006, 2008, 2010) bereits in anderen Studien beobachtet hatten (s.o.). Die von solchen Lehrkräften unterstützten Schülerinnen und Schüler vergrößerten zwischen der ersten und zweiten Messung die Zahl der Fragen, Erklärungen und kurzen Antworten. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt eine Folgestudie (Gillies & Haynes, in press). Das spricht dafür, Lehrkräfte zunächst gesondert auf sinnvolle Kommunikationsformate vorzubereiten, von denen die Schülerinnen und Schüler später profitieren.

Ergründen und Klären	• Könnt ihr mir etwas dazu erzählen, was ihr vorhabt? • Es scheint, als versucht ihr ... Vielleicht könnt ihr mir sagen, was ihr sagen wollt.
Bestätigung	• Ich sehe, dass ihr hart daran gearbeitet habt, die Zusammenhänge zwischen diesen Dingen herzustellen. Ich frage mich, ob ihr jetzt erkennt, zu welcher übergeordneten Kategorie sie gehören.
Mit Diskrepanzen konfrontieren und Auswege klären	• Ich frage mich, wie ihr dies zusammenfügt, wenn ihr doch gerade erwähnt habt, dass ... • Ihr habt mir gesagt, ihr könnt das Problem nicht lösen. Dabei habe ich bemerkt, dass ihr herausarbeitet, wie diese unterschiedlichen Teile verwendet werden können. Mir scheint, dass ist Teil des Weges zur Lösung.
Probeweise Vorschläge anbieten	• Habt ihr es schon auf diese Art versucht? • Vielleicht probiert ihr ... aus und schaut, ob es passt.

Tabelle 1: Arten und Beispiele der kommunikativen Fähigkeiten, die mit Lehrkräften trainiert wurden (Quelle: eigene Übersetzung von Gillies, 2004, S. 260)

Obwohl die Rolle der Lehrkraft beim kooperativen Lernen bzw. PAL während der Implementierung und der Gruppendiskussionen erst allmählich stärker erforscht wird, erscheint es sinnvoll und gerechtfertigt, eine vierte Anforderung zu formulieren. Sie betrifft sowohl beim Einführen von Lesestrategien als auch bei der Überwachung des kooperativen Lernens die starke Betonung des Prozesses. Lehrkräfte müssen das ange-

strebte Verhalten sichtbar und konsistent demonstrieren, dessen Anwendung überwachen und gezielt intervenieren, um bei Schwierigkeiten den Lösungsprozess gezielt zu stimulieren, ohne dabei die Lösung vorzugeben.

5 Fazit: Weiterbildung und Coaching der Lehrkräfte als (Aus-)Wege zu einer gelingenden Implementierung

PAL am Beispiel der Lesedidaktik ist ein herausforderndes Unterfangen. Das gilt besonders für die Lehrkräfte, die verschiedene Rollen bekleiden. Pauli und Reusser (2000) haben fünf solcher Rollen ausgemacht: Bei der Gestaltung der kooperativen Lernsituation ist eine Lehrkraft a) *Choreografin* und *Designerin*. In der Demonstration und Einführung ist sie b) *Verhaltensmodell*. Während Gruppen oder Paare arbeiten, agiert sie als c) *Lerncoach* und *Beraterin*. Bei der sachlich richtigen Anwendung und inhaltlichen Korrektheit, die sie überwacht, zeigt sie sich als d) *Expertin für den Gegenstand*. Zu guter Letzt ist sie als e) *Managerin* des Lerngeschehens für den störungsfreien Ablauf und die Ergebnissicherung zuständig. Nur zwei dieser Rollen sind in diesem Beitrag fokussiert worden: Verhaltensmodell und Lerncoach. Die Bedeutung, die einer Lehrkraft beim PAL oder auch beim kooperativen Lernen zukommt, ist damit groß.

Aus der internationalen Forschung zum kooperativen Lernen im Allgemeinen und zum Einsatz von PAL in der Lesedidaktik ließen sich vier Anforderungen an Lehrkräfte abstrahieren:

1. PAL bedarf einer sorgfältigen Abstimmung der vier Unterrichtsbereiche Lehrkraft, Schülerinnen bzw. Schüler, Aufgabe und Organisationsformen der Klasse.
2. Bei der Gruppierung von Schülerinnen und Schülern ist zu berücksichtigen, dass schwächere Schüler davon profitieren, mit stärkeren zusammenzuarbeiten. Wichtiger als die Gruppierung ist aber die Strukturierung der Instruktionen.
3. PAL ist ein komplexes kognitives und soziales Geschehen. Deshalb gelingt es nicht automatisch, und daher empfiehlt sich ein vorbereitendes Training der sozialen und aufgabenbezogenen Fähigkeiten, die für die Bearbeitung nötig sind.
4. Lehrkräfte sind sowohl beim Demonstrieren als auch beim Überwachen gefordert, konsistent vorzugehen und den Prozess des Lernens ins Auge zu fassen. Beim Intervenieren in der Anwendungsphase ist eine sorgfältige Beobachtung nötig.

Es liegt auf der Hand, dass sich bei derart großen Anforderungen an Lehrkräfte ein Erfolg nicht ohne weiteres einstellt. Damit Schülerinnen und Schülern sich in dem Bereich verbessern können, für den eine Maßnahme vorgesehen ist, ist eine gelingende Implementierung zentral (King & Parent Johnson, 1999; Klingner et al., 2004). Dabei zeigen die im Kapitel 3 vorgestellten und weitere Studien, dass die Implementierung von Lesestrategie-Programmen einen langfristigen Prozess mit Hindernissen bildet (El-Dinary & Schuder, 1993; Hilden & Pressley, 2007; de Jager, Reezigt & Creemers, 2002) und selbst nach einem Jahr immer noch nicht alle Merkmale implementiert worden sind.

Das war ein markantes Problem in zwei der drei vorgestellten Studien aus dem Kapitel 3. Hacker und Tennent (2002) sowie Seymour und Osana (2003) folgern aus ihren Ergebnissen, dass Überzeugungen von Lehrkräften stärker in der Forschung berücksichtigt werden sollten. Sie leiten außerdem wichtige Implikationen für die professionelle Lehrkraftfortbildung ab. Zentrale Inhalte wären danach das Verständnis von Lesestrategien einerseits und der veränderten Rolle als Lehrkraft andererseits, die die eigenständige Anwendung in Kleingruppen und selbstständige Ko-Konstruktion der Textbedeutung unterstützt. Ihre Studien lesen sich außerdem wie ein Plädoyer dafür, dass es einer kontinuierlichen Fortbildung bedarf, in der Diskussionen der zentrale Bestandteil sind. Dies scheint zugleich ein zentrales Merkmal gelingender Implementierung zu sein. So berichten McMaster, Fuchs und Fuchs (2006) davon, dass sie beim Programm Peer-Assisted Learning Strategies nach einer Fortbildung den Lehrkräften unter die Arme griffen, indem wöchentliche Besuche von Forschenden stattfanden, um Fragen zu beantworten, die Implementierung zu beobachten und bei auftretenden Schwierigkeiten sofort zu helfen. Dazu passt, dass in einer Studie zur Implementierung einer neuen Lesefördermaßnahme die Selbstwirksamkeit jener Lehrkräfte am größten war, die neben Informationen zur sowie Modellieren und Üben der Instruktion auch noch gecoacht wurden (Tschannen-Moran & McMaster, 2009). Solche umfassenden Unterstützungen erhöhen die Aussicht auf eine Gewinn bringende Implementierung (Cantrell & Hughes, 2008). Das deckt sich mit Befunden aus anderen Studien, nach denen ein umfassendes Training der Lehrkräfte nebst weiterer Betreuung die Akzeptanz

bei Lehrkräften und die Wirksamkeit der Maßnahmen bei Schülerinnen und Schülern erhöht (King & Parent Johnson, 1999; Sailors & Price, 2010; Stevens, 2003; van Keer & Verhaeghe, 2005).

Es lohnt sich – nicht zuletzt im Licht der vielen ermutigenden Befunde zur Wirksamkeit des kooperativen Lernens in der Domäne Lesen bei schwachen Leserinnen und Lesern (Philipp, 2010a, 2010b) –, PAL im Unterricht zu implementieren. Dass das nicht ohne intensive, langfristige Zusammenarbeit mit Lehrkräften erfolgen kann, hat der vorliegende Beitrag verdeutlicht. PAL in der Lesedidaktik im Allgemeinen und bei den Lesestrategien im Besonderen offeriert keine einfachen Rezepte für eine schnelle Lösung. Kooperatives Lernen mit Peers verändert vielmehr die Unterrichtspraxis massiv – und muss es, will es erfolgreich sein. Deshalb ist der Versuch, PAL erfolgreich zu implementieren, im Kern immer ein längerfristiges Vorhaben und gleichzeitig eine Professionalisierungsmaßnahme für Lehrkräfte.

Literaturverzeichnis

- Block, C. C. & Mangieri, J. N. (2009). *Exemplary Literacy Teachers: What Schools Can Do to Promote Success for All Students* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Bräuer, C. (2010). *Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung: Theoretische und empirische Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Cantrell, S. C. & Hughes, H. K. (2008). Teacher Efficacy and Content Literacy Implementation: An Exploration of the Effects of Extended Professional Development with Coaching. *Journal of Literacy Research*, 40 (1), 95-127.
- Chiu, M. M. (2004). Adapting Teacher Interventions to Student Needs during Cooperative Learning: How to Improve Student Problem Solving and Time On-Task. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 365-399.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64 (1), 1-35.
- Coley, J. D., DePinto, T., Craig, S. & Gardner, R. (1993). From College to Classroom: Three Teachers' Accounts of Their Adaptations of Reciprocal Teaching. *Elementary School Journal*, 94 (2), 255-266.
- de Jager, B., Reezigt, G. J. & Creemers, B. P. M. (2002). The Effects of Teacher Training on New Instructional Behaviour in Reading Comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 18 (7), 831-842.
- 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.
- Duffy, G. G. (1993a). Rethinking Strategy Instruction: Four Teachers' Development and Their Low Achievers' Understandings. *The Elementary School Journal*, 93 (3), 231-247.
- Duffy, G. G. (1993b). Teachers' Progress toward Becoming Expert Strategy Teachers. *The Elementary School Journal*, 94 (2), 109-120.
- Duffy, G. G. & Hoffman, J. V. (1999). In Pursuit of an Illusion: The Flawed Search for a Perfect Method. *Reading Teacher*, 53 (1), 10-16.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction*. 3rd edition (pp. 205–242). Newark: International Reading Association.
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41 (3-4), 327-350.
- El-Dinary, P. B & Schuder, T. (1993). Seven Teachers' Acceptance of Transactional Strategies Instruction during Their First Year Using It. *Elementary School Journal*, 94 (2), 207-219.
- Emmer, E. T. & Gerwels, M. C. (2002). Cooperative Learning in Elementary Classrooms: Teaching Practices and Lesson Characteristics. *The Elementary School Journal*, 103 (1), 75.
- Gersten, R. & Dimino, J. (2001). The Realities of Translating Research into Classroom Practice. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 16 (2), 120-130.
- Gillies, R. M. (2003). Structuring Cooperative Group Work in Classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39 (1), 35-49.
- Gillies, R. M. (2004). The Effects of Communication Training on Teachers' and Students' Verbal Behaviours during Cooperative Learning. *International Journal of Educational Research*, 41 (3), 257-279.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gillies, R. M., Ashman, A. & Terwel, J. (Eds.). (2008). *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*. New York: Springer.
- Gillies, R. M. & Boyle, M. (2006). Ten Australian Elementary Teachers' Discourse and Reported Pedagogical Practices during Cooperative Learning. *The Elementary School Journal*, 106 (5), 429-452.

- Gillies, R. M. & Boyle, M. (2008). Teachers' Discourse during Cooperative Learning and Their Perceptions of This Pedagogical Practice. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24 (5), 1333-1348.
- Gillies, R. M. & Boyle, M. (2010). Teachers' Reflections on Cooperative Learning: Issues of Implementation. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26 (4), 933-940.
- Gillies, R. M. & Haynes, M. (in press). Increasing Explanatory Behaviour, Problem-Solving, and Reasoning within Classes Using Cooperative Group Work. *Instructional Science*.
- 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.
- Hacker, D. J. & Tenent, A. (2002). Implementing Reciprocal Teaching in the Classroom: Overcoming Obstacles and Making Modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 699-718.
- Hertz-Lazarowitz, R. (1995). Understanding Students Interactive Behavior: Looking at Six Mirrors of the Classroom. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in Cooperative Groups. The Theoretical Anatomy of Group Learning* (pp. 71-120). Oakleigh: Cambridge.
- Hilden, K. R. & Pressley, M. (2007). Self-Regulation through Transactional Strategies Instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23 (1), 51-75.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- King, C. M. & Parent Johnson, L. M. (1999). Constructing Meaning via Reciprocal Teaching. *Reading Research and Instruction*, 38 (3), 169-186.
- Klieme, E., Jude, N., Rauch, D., Ehlers, H., Helmke, A., Eichler, W., Thomé, G. & Willenberg, H. (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 319-344). Weinheim: Beltz.
- Klingner, J. K., Ahwee, S., Pilonieta, P. & Menendez, R. (2003). Barriers and Facilitators in Scaling Up Research-Based Practices. *Exceptional Children*, 69 (4), 411-429.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Hughes, M. T. & Leftwich, S. A. (2004). Collaborative Strategic Reading: "Real-World" Lessons From Classroom Teachers. *Remedial and Special Education*, 25 (5), 291-302.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Hughes, M. T. & Arguelles, M. E. (1999). Sustaining Research-Based Practices in Reading: A 3-Year Follow-Up. *Remedial and Special Education*, 20 (5), 263-74.
- Kutnick, P., Blatchford, P. & Baines, E. (2002). Pupil Groupings in Primary School Classrooms: Sites for Learning and Social Pedagogy? *British Educational Research Journal*, 28 (2), 187-206.
- Kutnick, P., Blatchford, P. & Baines, E. (2005). Grouping of Pupils in Secondary School Classrooms: Possible Links between Pedagogy and Learning. *Social Psychology of Education*, 8 (4), 349-374.
- Lou, Y., Abrami, P. C. & d'Apollonia, S. (2001). Small Group and Individual Learning with Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 71 (3), 449-521.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. & d'Apollonia, S. (1996). Within-Class Grouping: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 423-458.
- Marks, M., Pressley, M., Coley, J. D., Craig, S., Gardner, R., DePinto, T. & Rose, W. (1993). Three Teachers' Adaptations of Reciprocal Teaching in Comparison to Traditional Reciprocal Teaching. *The Elementary School Journal*, 94 (2), 267-283.
- McMaster, K. L., Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). Research on Peer-Assisted Learning Strategies: The Promise and Limitations of Peer-Mediated Instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 22 (1), 5-25.
- Mohan, L., Lundeberg, M. A. & Reffitt, K. (2008). Studying Teachers and Schools: Michael Pressley's Legacy and Directions for Future Research. *Educational Psychologist*, 43 (2), 107-118.
- Neber, H., Finsterwald, M. & Urban, N. (2001). Cooperative Learning with Gifted and High-Achieving Students: A Review and Meta-Analyses of 12 Studies. *High Ability Studies*, 12 (2), 199-214.
- 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., David, Y. & Brown, A. L. (1989). *Using Reciprocal Teaching in the Classroom: A Guide for Teachers* (Unpublished Manual).
- Parris, S. R. & Block, C. C. (2007). The Expertise of Adolescent Literacy Teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50 (7), 582-596.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22 (3), 421-442.
- Philipp, M. (2010a). Leseförderung auf Augenhöhe: Peer-Assisted Learning als geeignetes Format für die Förderung schwacher und schwächster Leser. *Didaktik Deutsch*, 16 (28), 98-115.
- Philipp, M. (2010b). *Peer Assisted Learning in der Lesedidaktik: Teil 1: Definitionen, empirische Evidenz und Programmvergleich am Beispiel Lesestrategie-Trainings*. Verfügbar unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_Philipp.pdf
- Pressley, M. & El-Dinary, P. B. (1997). What We Know about Translating Comprehension-Strategies Instruction Research into Practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (5), 486-512.

- Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski, R. & Evans, E. D. (1989). The Challenges of Classroom Strategy Instruction. *The Elementary School Journal*, 89 (3), 301-342.
- 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.
- Roscoe, R. D. & Chi, M. T. H. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research*, 77 (4), 534-574.
- Ruddell, R. B. (2004). Researching the Influential Literacy Teacher: Characteristics, Beliefs, Strategies, and New Research Directions. In R. B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. 5th ed. (pp. 979-997). Newark: International Reading Association.
- Rupley, W. H., Blair, T. R. & Nichols, W. D. (2009). Effective Reading Instruction for Struggling Readers: The Role of Direct/Explicit Teaching. *Reading & Writing Quarterly*, 25 (2), 125-138.
- Sailors, M. & Price, L. (2010). Professional Development That Supports the Teaching of Cognitive Reading Strategy Instruction. *The Elementary School Journal*, 110 (3), 301-322.
- Seuring, V. & Spörer, N. (2010). Reziprokes Lehren in der Schule: Förderung von Leseverständnis, Leseflüssigkeit und Strategieanwendung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (3-4), 191-205.
- Seymour, J. R. & Osana, H. P. (2003). Reciprocal Teaching Procedures and Principles: Two Teachers' Developing Understanding. *Teaching and Teacher Education*, 19 (3), 325-344.
- 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.
- Stevens, R. J. (2003). Student Team Reading and Writing: A Cooperative Learning Approach to Middle School Literacy Instruction. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 9 (2), 137-160.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K. & Walpole, S. (2000). Effective Schools and Accomplished Teachers: Lessons about Primary-Grade Reading Instruction in Low-Income Schools. *Elementary School Journal*, 101 (2), 121-165.
- Terwel, J., Gillies, R. M., van den Eeden, P. & Hoek, D. (2001). Co-Operative Learning Processes of Students: A Longitudinal Multilevel Perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (4), 619-645.
- Topping, K. J. (2001). *Peer Assisted Learning: A Practical Guide for Teachers*. Newton: Brookline Books.
- Tschannen-Moran, M. & McMaster, P. (2009). Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *The Elementary School Journal*, 110 (2), 228-245.
- Vadasy, P. F., Jenkins, J. R., Antil, L. R. & Phillips, N. B. (1997). The Research-to-Practice Ball Game: Classwide Peer Tutoring and Teacher Interest, Implementation, and Modifications. *Remedial and Special Education*, 18 (3), 143-156.
- van Keer, H. & Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of Explicit Reading Strategies Instruction and Peer Tutoring on Second and Fifth Graders' Reading Comprehension and Self-Efficacy Perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 73 (4), 291-329.
- Webb, N. M. (2009). The Teacher's Role in Promoting Collaborative Dialogue in the Classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79 (1), 1-28.
- Webb, N. M., Franke, M. L., De, T., Chan, A. G., Freund, D., Shein, P. & Melkonian, D. K. (2009). "Explain to Your Partner": Teachers' Instructional Practices and Students' Dialogue in Small Groups. *Cambridge Journal of Education*, 39 (1), 49-70.
- Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., Chan, A., De, T., Freund, D. & Battey, D. (2008). The Role of Teacher Instructional Practices in Student Collaboration. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (3), 360-381.
- Webb, N. M., Nemer, K. M. & Ing, M. (2006). Small-Group Reflections: Parallels Between Teacher Discourse and Student Behavior in Peer-Directed Groups. *Journal of the Learning Sciences*, 15 (1), 63-119.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M. & Hampston, J. M. (1998). Literacy Instruction in Nine First-Grade Classrooms: Teacher Characteristics and Student Achievement. *Elementary School Journal*, 99 (2), 101-128.

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 les pairs en didactique de la lecture, illustré par la formation aux stratégies de lecture.

2e partie: Le rôle des enseignants et de l'implémentation

Maik Philipp

Chapeau

L'apprentissage coopératif est une démarche très prometteuse, mais aussi très exigeante pour acquérir des stratégies de lecture. Après une revue des différentes approches parue dans Forumlecture 3/2010, c'est le rôle des l'enseignants qui est abordé. L'article décrit d'abord comment des enseignants en formation s'y prennent pour mettre en œuvre un enseignement réciproque. Il présente ensuite quatre exigences que pose aux enseignants l'apprentissage assisté par les pairs.

Mots clés

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

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 4/2010 von leseforum.ch veröffentlicht.