

**Empirische Sonderpädagogik**, 2018, Nr. 1, S. 39-71  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

## Tutorielle Leseverfahren mit Grundschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen

*Markus Spilles, Tobias Hagen & Thomas Hennemann*

*Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät*

*Department Heilpädagogik und Rehabilitation*

*Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung*

### Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet tutorielle Leseverfahren mit Grundschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen und deren Wirkungen auf fachliche und soziale Indikatoren. Über eine systematische Literaturrecherche wurden insgesamt 25 Studien ermittelt, die entweder a) mit Kindern mit Verhaltensproblemen durchgeführt wurden oder b) Effekte im Bereich sozialer Kompetenzen oder sozialer Beziehungen der Kinder untereinander berichten. Methodisch-didaktische Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Verfahren werden dargestellt. Nennenswerte Adaptionen im Hinblick auf die teilnehmende Klientel (wie bspw. zusätzliche Unterstützungsangebote für Kinder mit Verhaltensproblemen etc.) konnten dabei insgesamt nicht festgestellt werden. Basierend auf den Rechercheergebnissen beinhaltet der Artikel zudem konzeptionelle Überlegungen sowie Perspektiven für Forschungsvorhaben vor allem für den deutschen Sprachraum.

Schlagwörter: Tutorielle Leseverfahren, externalisierende Verhaltensprobleme, Grundschulunterricht, inklusiver Unterricht, Sozialkompetenz, soziale Integration

### Peer tutored reading processes for primary school children with externalized behavioral problems

#### Abstract

This paper deals with different methods of peer tutoring in reading with a focus on primary school children with externalized behavioral problems and the question of how far such strategies may affect academic and social aspects. Based on a systematic review of the literature, 25 studies have been identified, being concerned with either a) the evaluation of peer tutoring in reading with pupils with behavioral problems or b) discussions of the effects of such methods on social variables (social skills, social inclusion). Methodological and didactical differences as well as parallels of the evaluated methods are discussed. It was found that peer tutoring procedures were generally not adapted with respect to the needs of the participating subjects (e.g. offering additional support to children with behavioral problems). As a result, the paper offers conceptual ideas for the field of peer tutoring for children with behavioral problems. A particular focus is given to perspective research project and their implications in Germany.

Keywords: peer tutoring, reading, externalized behavior problems, primary school teaching, inclusive education, social skills, social inclusion

Schülerinnen und Schüler mit externalisierenden Verhaltensproblemen stellen im Kontext der inklusiven Umstrukturierung des deutschen Schulsystems eine große Herausforderung dar: Jene Gruppe von Kindern und Jugendlichen zeichnet sich nicht nur durch Defizite in den Bereichen Emotionalität und Soziabilität sowie damit einhergehende störende Verhaltensweisen im Unterricht aus (Simpson, 2004). Auch die soziale Ablehnung durch Mitschülerinnen und -schüler bildet scheinbar eine weitere Hürde (Ellinger & Stein, 2012; Krull, Wilbert & Hennemann, 2014). Hinzu kommen häufig diverse Formen von Lernschwierigkeiten, die in bis zu 50 % der Fälle mit Verhaltensproblemen gemeinsam auftreten (Al-Hendawi, 2012; Klauer & Lauth, 1997; Simpson, 2004). Im Hinblick auf die Ausbildung einer Lese-Rechtschreibschwäche besteht bei Heranwachsenden mit Verhaltensproblemen bspw. ein erhöhtes Risiko (Fischbach, Schuchardt, Mähler & Hasselhorn, 2010; Jacobs, Tischler & Petermann, 2009; zum Überblick: Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera & Schmidt, 2017). Nach den Ergebnissen der BELLA-Studie liegt die Quote der Schülerinnen und Schüler mit psychischen Auffälligkeiten im Alter zwischen sieben und zehn Jahren insgesamt bei 19.8 % (Klasen, Meyrose, Otto, Reiss & Ravens-Sieberer, 2017). In Abhängigkeit von Alter und Geschlecht zeigen zwischen 4.5 % und 15.6 % der Heranwachsenden klinisch bedeutsame Anzeichen für externalisierende Störungen (ADHS: 4.5 % - 11.5 %; Störungen des Sozialverhaltens: 12.1 % - 15.6 %; Klasen et al., 2016). Bei ca. ein bis zwei von zehn Kindern im Grundschulalter ist demnach von auffälligen Symptomen im Kontext von Störungen des Sozialverhaltens auszugehen, die sich unter anderem in der Schule negativ auf die sozialen Interaktionen mit Mitschülerinnen und -schülern sowie Lehrkräften auswirken (bspw. durch aggressive und aufsässige Verhaltensweisen, Unterrichtsstörungen und Regelverletzungen).

Die Suche nach Möglichkeiten, um diesen Herausforderungen adäquat zu begegnen und den individuellen Unterstützungsbedarfen der Kinder gerecht zu werden, erlangt insbesondere für die Gestaltung von gemeinsamen Lernprozessen im Grundschulbereich eine hohe Relevanz. Zum einen manifestieren sich externalisierende Verhaltensproblematiken bereits sehr früh und zeichnen sich durch eine hohe Persistenz aus (Ihle & Esser, 2008). Zum anderen werden soziale Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Kontext erstmals im Primärbereich initialisiert, sodass Lehrkräften hier eine besondere Verantwortung bei der Organisation und Begleitung von Kontakterfahrungen zukommt. Perspektivisch erscheint der pädagogisch-professionelle Umgang mit jener Klientel – bei der im Falle einer starken Ausprägung der Symptomatik in der Regel ein sonderpädagogischer Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich (FSP ESE) festgestellt wird – in inklusiven Settings als eine unumgängliche Notwendigkeit: Die Integrationszahl der Kinder mit ausgewiesenem FSP ESE an deutschen Grundschulen wird in den Statistiken der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK-Statistiken, 2016a, S. 6) für das Schuljahr 2015/2016 mit einer Angabe von 21.248 beziffert und hat sich seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 bereits in etwa verdoppelt (KMK-Statistiken, 2010, S. 3). Aktuell werden über 55 % aller Schülerinnen und Schüler mit dem FSP ESE an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet und sind somit neben Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen besonders stark in der Inklusion repräsentiert (KMK-Statistiken, 2016b, S. 5).

## Tutorielle Lernverfahren als Unterrichtsmethode für Kinder mit externalisierenden Verhaltensproblemen

Entsprechend der vorhergehenden Ausführungen stellt sich die Frage nach geeigneten Unterrichts- und Fördermethoden für Schülerinnen und Schüler mit externalisierenden Verhaltensproblemen, die einerseits Lernfortschritte begünstigen und andererseits die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung und die soziale Integration der Kinder fördern. Eine vielversprechende Option bieten in diesem Zusammenhang tutorielle Lernverfahren. Tutorielles Lernen kann allgemein als „a class of practices and strategies that employ peers as one-on-one teachers to provide individualized instruction, practice, repetition, and clarification of concepts“ (Utley & Mortweet, 1997, S. 9) umschrieben werden. Schülerinnen und Schüler übernehmen im gemeinsamen Lernprozess entweder die Rolle des Tutors<sup>1</sup> (Lehrender bzw. Lehrende) oder die des Tutanden (Lernender bzw. Lernende), wobei zentrales Ziel die erfolgreiche Vermittlung von Lerninhalten und/oder -strategien ist. Die Rollenverteilung ist dabei fest oder alternierend. Bei letzterer Variante können im Verlauf einer Sitzung – auch bei unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Teilnehmenden – beide Rollen eingenommen und die damit verbundenen Aufgaben für eine gewisse Zeit getauscht werden. Auch die Personenkonstellationen unterliegen nicht selten dynamischen Prozessen und werden durch wechselnde Tandems und ergänzende Arbeitsphasen in Kleingruppen variiert. Tutorielle Verfahren sind sowohl mit der gesamten Klasse als auch mit einer selektiven Gruppe von Schülerinnen und Schülern durchführbar. Gerade für die inklusive Unterrichtsgestaltung eignen sich diese Methoden besonders, da durch die

damit verbundenen Vorgehensweisen individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden und das Potential der Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen systematisch genutzt wird.

Vielfach konnte nachgewiesen werden, dass Methoden des gegenseitigen Lehrens einen positiven Einfluss auf den Lernzuwachs im Rahmen der Aneignung von bspw. Kulturtechniken wie Lesen (Oddo, Barnett, Hawkins & Musti-Rao, 2010) oder Rechnen (Fantuzzo, King & Heller, 1992) nehmen. In einer aktuellen metaanalytischen Übersichtsarbeit referieren Bowman-Perrott et al. (2013) die Ergebnisse zu 26 Einzelfallstudien mit insgesamt 938 Schülerinnen und Schülern der ersten bis zwölften Klassenstufe und resümieren einen mittleren bis großen Effekt ( $TauU = .75$ ) tutorieller Verfahren auf schulische Leistungsindikatoren. Auch im Bereich der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen stellen tutorielle Lernverfahren eine der wirkungsvollsten Interventionen dar (Grünke, 2006). Neben fachlichen Kompetenzen können tutorielle Verfahren auch anderweitig relevante Faktoren wie soziale Kompetenzen, die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern und das Klassenklima verbessern. So untersuchten Ginsburg-Block, Rohrbeck und Fantuzzo (2006) anhand von 36 Studien zu tutoriellen Verfahren und kooperativen Gruppeninterventionen die Wirkungen peer-gestützter Lernverfahren auf das Selbstkonzept, arbeitsbezogene Verhaltensweisen (Aufgabenorientierung, Frustrationstoleranz, Regeleinhaltung etc.) und die Sozialkompetenz (Freundschaften, Kooperationsverhalten, Konfliktlösefertigkeiten etc.) von Schülerinnen und Schülern der ersten bis sechsten Klassenstufe. Für die beiden letztgenannten Variablen ergaben sich im Mittel moderate gewichtete Effektstärken von  $d = 0.45$  (arbeitsbezogenes Verhalten) und  $d = 0.28$  (Sozialkompetenz). In einer der selte-

<sup>1</sup> Zur besseren Lesbarkeit wird bei den Begriffen 'Tutor' und 'Tutand' auf die weibliche Schreibweise verzichtet.

nen deutschsprachigen Veröffentlichungen berichtet Spörer (2009) die Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Festigung mathematischer Basiskompetenzen durch peer-gestütztes Lernen mit 39 Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern. Hierbei zeigte sich, dass sich sowohl das Klassenklima als auch die soziale Integration in der Experimentalgruppe über die Zeit der Intervention hinweg verbesserten.

Eine günstige Wirksamkeit tutorieller Lernverfahren wird auch durch zahlreiche Studien mit Kindern mit Verhaltensproblemen bestätigt (Maheady, Harper & Mallette, 2001; Spencer, 2006; Spencer, Simpson & Oatis, 2009; Kaya, Blake & Chan, 2015). Bowman-Perrott et al. (2013) kommen in Anbetracht der Ergebnisse ihrer Metaanalyse sogar zu dem Schluss, dass Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen insgesamt mit am stärksten profitieren. Es bleibt jedoch zu klären, was im Hinblick auf die erfolgreiche Implementation bei Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen zu berücksichtigen ist, da es sich um eine Zielgruppe handelt, bei der in der Regel Defizite in der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung vorliegen. Tutorielle Lernverfahren erfordern jedoch ein gewisses Maß an eben diesen Fähigkeiten.

### **Tutorielle Lernverfahren zur Vermittlung von Lesekompetenzen bei Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen**

Wenngleich tutorielles Lernen in unterschiedlichen Fächern und im Hinblick auf diverse bereichsspezifische Teilkompetenzen Anwendung finden kann, erscheint in Anbetracht der Forschungslage insbesondere der Bereich der Leseförderung als populär. Daher liegen auch entsprechend viele Nachweise über die Erfolge tutorieller Leseförderungen mit Kindern mit Verhaltensproblemen vor (z.B. Spencer, 2006; Spencer et al., 2009). Im englischsprachigen Raum existie-

ren einige Studien und Methoden, die entweder auf einzelne Facetten des Lesens abzielen (z.B. García-Vázquez & Ehly, 1992) oder aber eine sehr umfassende Leseförderung intendieren (z.B. Fuchs, Fuchs, Kazdan & Allen, 1999). Im Folgenden wird ein kurzer Überblick gegeben, welche Zielebenen durch tutorielle Leseverfahren fokussiert werden können und welche Methoden in diesem Zusammenhang häufig Anwendung finden.

### **Zielebenen**

Die schulische Leseförderung durch tutorielle Lernverfahren eröffnet Lehrkräften ein breites Spektrum an Kompetenzbereichen, die für Grundschulkindern als relevant erachtet werden können. Für eine übersichtliche Darstellung möglicher Zielebenen bieten kognitionspsychologische Lesemodelle eine hilfreiche Grundlage. Auf der Basis eines sozio-kognitiven Modells des Lesens (nähere Ausführungen hierzu: Ruddell & Unrau, 1994) kontrastiert bspw. Holle (2010) zwei Stränge des Leseunterrichts, die Lesefertigkeiten auf verschiedenen Hierarchieebenen abbilden. Unterschieden werden hierbei sogenannte *lower-* und *higher-order-Prozesse*:

*Lower-order-Prozesse* stellen im Verlauf einer Lesebiografie erlernbare Wissensbestände und automatisierbare Abläufe dar, die der Wortidentifizierung und dem Wortverständnis dienlich sind. Hierunter fallen Teilkomponenten wie die phonologische Bewusstheit, der verfügbare Sichtwortschatz sowie Fähigkeiten zur Re- und Dekodierung von Wörtern. Jene Fähigkeiten betreffen gerade (aber nicht nur) den Unterricht an Grundschulen und stellen eine wichtige Basis für das erfolgreiche Lesen dar. Als *higher-order-Prozesse* bezeichnet Holle (2010) Prozesse und Wissensbestände, die für das sinnentnehmende Lesen von Texten entscheidend sind. Neben grundlegenden kognitiven Voraussetzungen (Hintergrundwissen, Wortschatz etc.) sind ebenfalls der zunehmende Fundus an strategischen Me-

thoden zur Texterschließung und deren erfolgreiche Anwendung Prädikatoren für den Leserfolg. Lower- und higher-order-Prozesse können zwar formal getrennt betrachtet und im Unterricht thematisiert werden, stehen jedoch in engem Bezug zueinander. Als Bindeglied zwischen beiden Strängen kann die *Lese flüssigkeit* – also „die Fähigkeit, in hoch automatisierten Dekodierungsprozessen Texte mit einem für ihr Verstehen ausreichenden Lesetempo lesen und verstehen zu können“ (Holle, 2010, S. 147) – angesehen werden. Lesetempo (gelesene Wörter pro Minute), Lesegenauigkeit (richtig gelesene Wörter pro Minute) und Prosodie (Intonation und Phrasierung) sind in diesem Kontext maßgebliche Faktoren, die ebenfalls in einem positiven Zusammenhang mit dem Textverständnis stehen. Denn bei einer guten Leseflüssigkeit sind kognitive Ressourcen in einem größeren Maße für Textverstehensleistungen verfügbar, als wenn das flüssige Lesen selbst noch Schwierigkeiten bereitet (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011).

### **Exemplarischer Überblick**

Tutorielle Leseverfahren adressieren in ihren unterschiedlichen pädagogisch-psychologischen Konzeptionen sowohl diverse Facetten von lower- und higher-order-Prozessen als auch die Leseflüssigkeit. Zur Übersicht werden exemplarisch ausgewählte Methoden, die in den zuvor benannten Zielebenen zu verorten sind und häufig Anwendung finden, kurz vorgestellt.

Mit dem Ansatz der *Peer-Assisted Learning Strategies* (PALS; Fuchs et al., 2001) liegt ein umfassendes und mittlerweile weit verbreitetes Programm zur Förderung diverser Lesekompetenzen vor (phonologische Bewusstheit, Wortdekodierung, Sichtwortschatz, Leseflüssigkeit, Leseverständnis), das leicht in den Unterricht integrierbar ist und für ein breites Altersspektrum adaptiert wurde. Die verschiedenen Strategien (z.B. Lesen mit einer Partnerin oder einem Partner, Spiele zur phonologischen Bewusstheit

und zur Lesegeschwindigkeit, Abschnitte zusammenfassen, Inhalte vorhersagen) werden von der Lehrkraft zunächst demonstriert und anschließend in leistungsheterogenen, reziprok arbeitenden Dyaden angewendet. Hierbei fungiert die lesekompetentere Schülerin bzw. der lesekompetentere Schüler zunächst als Modell und beginnt mit dem Leseprozess. Anschließend erfolgt ein Rollentausch. Das Methodenrepertoire und die Frequenz bei der Neubildung von Paaren variiert hinsichtlich der Altersstufen. Zur Verbesserung der Anstrengungsbereitschaft und korrekten Umsetzung der einzelnen Verfahren werden die Paare in mehrwöchig bis täglich wechselnden Intervallen jeweils einem von zwei Klassenteams zugewiesen (Fuchs et al., 2001). Die Tandems erhalten für richtig gelöste Aufgaben, kooperatives Verhalten und bei angemessener Umsetzung der Methoden Punkte, die am Ende der Woche auf Gruppenebene ausgewertet werden (Ernennung eines Gewinnerteams). Durch die positive Abhängigkeit der Kinder untereinander und die zusätzlich zum Einsatz kommenden sozialen Verstärker werden somit Anreize für erwünschte Verhaltensweisen gegeben. Die Wirksamkeit der PALS wurde bereits in mehreren Untersuchungen und auch bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen bestätigt (z.B. Fuchs et al., 1999; Falk & Wehby, 2001). Positive Effekte auf soziale Indikatoren werden ebenfalls berichtet, wie bspw. eine verbesserte soziale Akzeptanz zuvor eher unbeliebter Kinder innerhalb einer Klasse (Dion, Fuchs & Fuchs, 2005).

Zur Förderung der Leseflüssigkeit stellen Lautleseverfahren eine verbreitete Methode dar. Rosebrock et al. (2011) erläutern verschiedene Formen von Lautleseverfahren, die sich hinsichtlich bestimmter Faktoren unterscheiden. Bei der Methode der *Lautlesetandems* (ebd.) lesen leistungsheterogene Tandems im Klassenverbund synchron und halblaut einen Text vor. Der Tutor korrigiert hierbei den Tutanden. Stellt sich ein sicheres Lesegefühl ein, kann der Text halblaut alleine weitergelesen werden. Die Rollenverteilung ist im Gegensatz zum PALS-Pro-

gramm fest. Die Lehrkraft fungiert als Lesemodell und Kontrollinstanz und bettet das Geschehen in eine motivierende Rahmenhandlung ein (in Analogie zu einem sportlichen Training). Die Wirksamkeit der Methode konnten Rosebrock, Rieckmann, Nix und Gold (2010) in einer Interventionsstudie mit 527 leseschwachen Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern im Hinblick auf die Leseflüssigkeit und das Textverständnis nachweisen. Schülerinnen und Schüler, die während des Schulhalbjahres dreimal pro Woche für jeweils 20 Minuten am Verfahren der Lautlesetandems teilnahmen, verbesserten sich in beiden Bereichen signifikant stärker im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die im selben Umfang an einem Vielleseverfahren (stilles Lesen, hohes Lesepensum) teilnahmen oder keine spezifische Leseförderung erhielten. Diese Verbesserungen waren unabhängig von Geschlecht, Migrationshintergrund und Lesekompetenz und erwiesen sich auch im Follow-up-Test als stabil. Auch für den Grundschulbereich wurde die Wirksamkeit der Methode bereits bestätigt (Lauer-Schmaltz, Rosebrock & Gold, 2014). Zuletzt konnten Paal, Hintz und Marx (2017) Interventionserfolge in einer kontrollierten Einzelfallstudie ebenfalls mit Schülerinnen und Schülern mit dem FSP ESE (fünfte und sechste Jahrgangstufe) verzeichnen.

Zur Leseverständnisförderung von Kindern lassen sich einige strategische Verfahren auflisten, die im Grundschulbereich auch im Format des tutoriellen Lernens eingesetzt werden können. Eine der populärsten Methoden in diesem Zusammenhang ist sicherlich das *reziproke Lehren*. Als Trainingsmethode, die in Kleingruppen durchgeführt wird, ist reziprokes Lehren zwar nicht originär als tutorielles Verfahren kategorisierbar, kann in leichter Abwandlung aber durchaus auch im dyadischen Format in der Klasse umgesetzt werden. Charakteristisch ist der immer gleiche Ablauf (Spörer, Demmrich & Brunstein, 2014): Texte werden in ca. Vierer- bis Sechsergruppen schrittweise erarbeitet, indem nach dem Lesen eines Abschnitts zunächst (1) unbekannte

Wörter geklärt werden, anschließend (2) der Abschnitt zusammengefasst wird, (3) mögliche Verständnisfragen besprochen und (4) weitere Textinhalte vorhergesagt werden. Pro Textabschnitt bestimmt die Gruppe ein Kind, das die Leitung übernimmt und durch die einzelnen Schritte führt (ebd.). Die verschiedenen Aufgaben werden von den restlichen Kindern übernommen und nach jedem Abschnitt neu vergeben. Über diesen Weg wird die Beteiligung aller Kinder am Geschehen sichergestellt und eine systematische Strategie zur Texterschließung durch wiederholte Anwendung eingeübt. In einer Evaluationsstudie im deutschsprachigen Raum mit 210 Grundschulkindern untersuchten Spörer, Brunstein und Kieschke (2009) unter anderem die Effektivität reziproken Lehrens in Kleingruppen und Tandems. Beide Formate erwiesen sich dabei im Vergleich zur Kontrollbedingung als effektive Möglichkeiten zur Leseverständnisförderung. Evaluationsstudien mit Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen liegen (abgesehen von den PALS-Studien, in denen teilweise ähnliche Strategien angewendet werden: z.B. Fuchs et al., 1999) derzeit noch nicht umfänglich vor.

## Fragestellung

Aufgrund reger Forschungsbemühungen in den letzten vier bis fünf Jahrzehnten existieren bereits diverse Überblicksarbeiten, die unter Berücksichtigung unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen die Potentiale tutorieller Lernverfahren beleuchten. Der Fokus liegt dabei jedoch in der Regel auf der Vermittlung von Kulturtechniken. Auch konzeptionelle Überlegungen werden meist nur am Rande diskutiert. Eine zusammenfassende und zielgerichtete Darstellung von Studien zu Wirkungen tutorieller Leseverfahren auf fachliche und soziale Indikatoren im Grundschulbereich unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen stellt im deutschsprachigen Raum bislang ein Desi-

derat dar. Eine Skizzierung des Forschungsstandes erweist sich jedoch als relevant, da es sich bei diesen Kindern um eine Risikogruppe für die Ausbildung von Leseschwächen handelt, die sich weiterhin durch Defizite in der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung auszeichnet und möglicherweise vom sozialen Ausschluss in inklusiven Settings betroffen ist. Die Intention des vorliegenden Artikels besteht daher darin, einen systematischen Überblick über Studien zur Verbesserung von Lesekompetenzen durch tutorielle Lernverfahren mit Kindern im Grundschulalter zu geben, die

- a) Schülerinnen und Schüler mit externalisierenden Verhaltensproblemen mit einschließen und/oder
- b) Variablen zur Sozialkompetenz oder zu sozialen Beziehungen der Kinder untereinander beinhalten.

Über diesen Weg sollen a) spezifische Implikationen für die Durchführung tutorieller Leseverfahren mit Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen herausgestellt und b) Erkenntnisse für die Förderung fachlicher und sozialer Dimensionen im Kontext dieser Methoden gewonnen werden, die für jene Klientel als besonders relevant einzuschätzen sind.

## Methodisches Vorgehen

Zur Auswertung des Forschungsstandes erfolgte eine systematische Literaturrecherche. Hierfür wurde zur Suche in einschlägigen Datenbanken (Academic Search Complete, ERIC, PSYINDEX, MEDLINE, PsycARTICLES, PsycINFO) in Anlehnung an die Vorgehensweise bisheriger Reviews (siehe nächster Abs.) die nachstehende Syntax generiert: (peer+tutoring *or* peers+as+tutors *or* peer+to+peer *or* peer+assisted+learning *or* peer+teaching *or* reciprocal+teaching *or* reciprocal+learning *or* peer+intervention *or* peer+support *or* peer+mediate) *and* (primary+education *or* primary+school *or* elementary+education *or* elementary+school)

*and read\**. Gesucht wurde nach Originalarbeiten, die vor der Veröffentlichung ein Peer-Review-Verfahren durchlaufen haben und bis zum Ende des Jahres 2016 veröffentlicht wurden. Die Prüfung der ermittelten Studien (418 Rechercheergebnisse) erfolgte durch das Lesen der jeweiligen Abstracts unter Einbezug folgender Einschlusskriterien:

- a) Die Förderung wurde im schulischen Setting durchgeführt und zielt auf die Verbesserung von Lesekompetenzen durch tutorielles Lernen ab.
- b) Die Stichprobe generiert sich aus Kindern im Grundschulbereich. Aufgrund der unterschiedlichen Bildungssysteme in anderen Ländern (z.B. Großbritannien, USA) werden Studien mit Schülerinnen und Schülern im Alter von fünf bis zu zwölf Jahren berücksichtigt.
- c) Die Stichprobe generiert sich (mindestens anteilig) aus Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen.
- d) Falls c) nicht zutrifft, beinhaltet die Studie mindestens Variablen zur Entwicklung der Sozialkompetenz und/oder Variablen zu sozialen Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander. Über diesen Weg soll der Ausschluss von Studien, die Erkenntnisse zur Förderung sozialer Indikatoren liefern, jedoch nicht mit der fokussierten Klientel durchgeführt wurden, verhindert werden.

Die verbleibenden Beiträge wurden zusätzlich durch Quellen ergänzt, die in anderen Überblicksarbeiten (Bowman-Perrott, Burke, Zhang & Zaini, 2014; Bowman-Perrott et al., 2013; Coleman & Vaughn, 2000; DuPaul & Weyandt, 2006; Ginsburg-Block et al., 2006; Kaya et al., 2015; Mathur & Rutherford, 1991; Rivera, Al-Otaiba & Koorland, 2006; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller, 2003; Ryan, Reid & Epstein, 2004; Scruggs, Mastropieri & Richter, 1985; Spencer, 2006; Spencer et al., 2009) aufgeführt sind und den oben benannten Anforderungen entsprechen.

## Ergebnisse

Über die systematische Datenbankrecherche wurden anhand der oben beschriebenen Vorgehensweise insgesamt 14 Beiträge ermittelt. Die weiterführende Suche in den Übersichtsarbeiten lieferte zusätzliche neun Originalarbeiten, sodass letztendlich 23 Artikel und somit 25 Studien mit in die Übersicht aufgenommen wurden (teilweise enthalten einzelne Artikel die Ergebnisse mehrerer Teilstudien). In Tabelle 1 sind 16 Studien aufgeführt, die tutorielle Leseverfahren unter Einbezug von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen evaluieren. Tabelle 2 beinhaltet neun Studien, die hinsichtlich der Probandinnen und Probanden einen anderen Schwerpunkt setzen, jedoch mindestens Ergebnisse zu sozialen Indikatoren im Kontext tutorieller Leseverfahren diskutieren. Im Folgenden werden zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Untersuchungen vorgestellt.

### Klientel

Die Beschreibungen der Klientel in den dargestellten Studien mit Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen (Tabelle 1) sind insgesamt eher vage. Oftmals werden recht unspezifisch Eigenschaften wie unangemessenes Verhalten im Klassenraum oder antisoziales Verhalten benannt (z.B. Dion et al., 2005). Bei Barton-Arwood, Wehby und Falk (2005) erfolgen noch verhältnismäßig genaue Angaben mit Umschreibungen wie „violent mood swings“ oder „sexual acting out“ (ebd., S. 10). Konkrete Verhaltensstörungen werden selten (ADHS: Falk & Wehby, 2001; Wehby, Falk, Barton-Arwood, Lane & Cooley, 2003; Staubitz, Cartledge & Yurick, 2005) expliziert. Als problematisch erweisen sich vor allem die Stichprobenkonstellationen. In einigen größeren Untersuchungen sind Kinder mit Verhaltensproblemen lediglich anteilig repräsentiert (Fuchs et al., 1999; Dion et al., 2005). Studien, die ausschließlich mit Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen durchgeführt

wurden, weisen hingegen meistens sehr kleine Stichproben auf (z.B. Barton-Arwood et al., 2005; Cochran, Feng, Cartledge & Hamilton, 1993).

In der Übersicht zu Originalarbeiten, die mindestens die Entwicklung von Sozialkompetenzen und/oder sozialen Beziehungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler im Kontext tutorieller Leseverfahren evaluieren (Tabelle 2), finden sich Untersuchungen mit Kindern mit Lern- und Leseproblemen (Eiserman, 1988; Fuchs, Fuchs, Mathes & Martinez, 2002), Kindern mit mentalen Retardierungen (Harper, Mallette & Moore, 1991), Kindern mit Autismus (Kamps, Dugan, Potucek & Collins, 1999; Kamps, Barbetta, Leonard & Delquadri, 1994), Kindern aus sozial schwachen Familien (Nath & Ross, 2001), sozial unbeliebten Kindern (García-Vázquez & Ehly, 1992) und Kindern ohne umschriebene Problembereiche (Lee, 2014).

### Formate

Im Hinblick auf die Zusammensetzungen der Dyaden (Formate) lassen sich Unterschiede vor allem in den Kategorien *Rollen* (Gibt es eine feste Einteilung in Bezug auf die Rolle als Tutor oder Tutand oder wechseln die Rollen im Verlauf der jeweiligen Sitzung?), *Alter* (Arbeiten Kinder verschiedenen oder gleichen Alters zusammen?), *Dynamik* (Wechseln die Personenkonstellationen im Verlauf der Förderung oder bleiben die Paare über die gesamte Zeit hinweg bestehen?) und *Kompetenz* (Arbeiten Kinder mit verschieden oder ähnlichen Kompetenzniveaus zusammen?) ausmachen. Personenkonstellationen wechseln tendenziell eher bzw. häufiger in Studien mit älteren Schülerinnen und Schülern. Bei tutoriellen Verfahren mit jüngeren Kindern und bei altersheterogenen Konstellationen werden in der Regel feste Paare gebildet oder Wechsel seltener vorgenommen. Ein zu vermutender eindeutiger Zusammenhang zwischen bestehenden Kompetenzunterschieden und festen Rollenzuweisungen kann nicht bestätigt werden.



Eine Besonderheit in einigen älteren Studien zu tutoriellen Verfahren mit Schülerinnen und Schülern mit externalisierenden Verhaltensproblemen (Scruggs, Mastropieri, Tolfa-Veit & Osguthorpe, 1986; Shisler, Top & Osguthorpe, 1986; Top & Osguthorpe, 1987) lässt sich in der expliziten Vergabe der Tutorenrolle an jene Klientel bei der Arbeit mit jüngeren Kindern ohne problematische Verhaltensweisen feststellen (*Reverse-Role Tutoring*). Bei Scruggs et al. (1986) wird in diesem Zusammenhang ein möglicher positiver Einfluss auf das Sozialverhalten der Kinder untersucht, der in dieser Studie allerdings nicht bestätigt werden konnte. Shisler et al. (1987) und Top und Osguthorpe (1987) konnten jedoch im Anschluss an die Förderung gesteigerte Lesekompetenzen bei den Tutoren und Tutanden der Versuchsbedingung im Kontrast zur Vergleichsgruppe feststellen.

### Methoden

Bei den beschriebenen Methoden fallen vor allem Parallelen zwischen den einzelnen Verfahrensweisen ins Auge. Umgesetzt werden meistens drei bis vier Sitzungen à 15 bis 30 Minuten pro Woche. Die gesamte Interventionsdauer variiert zwar stark, umfasst jedoch in über 80 % der Studien mindestens sechs Wochen. Besonders prägnant ist der hohe Anteil (ca. 1/3) an Studien, die sich am Format des peer-gestützten Lernens im Sinne der PALS nach Fuchs et al. (2001) orientieren. Angewendet werden je nach Zielstellung und -gruppe die verschiedenen und teilweise selektiv ausgewählten Methoden der altersspezifischen PALS-Adaptionen. Die typische regelmäßig neu stattfindende Zuweisung der Paare zu einem von zwei Klusenteams, inklusive der Verstärkung des kooperativen Verhaltens und der korrekten Aufgabenbearbeitung auf Gruppenebene, findet sich ebenfalls in Studien wieder, die sich nicht auf das Konzept der PALS stützen (z.B. Harper et al., 1991).

Redundanzen sind weiterhin in den Aufgabenbeschreibungen der Tutoren zu erken-

nen. Diese zeichnen sich im Hinblick auf einen angemessenen Umgang mit den Tutanden durch das Geben eines korrektiven Feedbacks, regelmäßiges Loben, eventuelle Aufforderungen bei z.B. mangelnder Motivation oder Unkonzentriertheit und natürlich die aufgabenbezogenen Instruktionen aus. Ein mehr oder weniger ausgiebiges Training der Schülerinnen und Schüler erscheint vor der tatsächlichen Förderung als obligatorisch und beinhaltet häufig eine ausführliche Demonstration und Instruktion mit anschließender Einübung der erwünschten Verhaltensweisen im Rollenspiel. Besonders umfänglich wird ein solches Vorgehen von Nath und Ross (2001) erläutert. Die Aufgaben der erwachsenen Begleitpersonen (in über 50 % der Studien werden explizit Lehrkräfte benannt) umfassen ferner die Begleitung und Überwachung der Lernprozesse. Hierbei kommen oft auch lerntheoretisch begründete Maßnahmen zur Verstärkung erwünschter Verhaltensweisen zum Einsatz.

Besonderheiten in der methodisch-didaktischen Ausgestaltung tutorieller Verfahren mit Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen konnten insgesamt nicht festgestellt werden. Lediglich in einigen wenigen Arbeiten (Fuchs et al., 1999; Kamps, Kravits, Stolze & Swaggart, 1999; Kamps, Leonard, Potucek & Garrison-Harrell, 1995) werden Sozialkompetenztrainings benannt, die zusätzlich durchgeführt wurden. Hierbei beziehen sich die Maßnahmen jedoch nur bei Kamps et al. (1995) und Fuchs et al. (1999) direkt auf die peer-gestützten Leseverfahren. Bei Fuchs et al. (1999) konnte der Einfluss eines zusätzlichen Trainings zum Geben guter Hilfestellungen hinsichtlich der Fehlerverbesserungen und Hilfsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern in heterogenen Lerngruppen bestätigt werden. In dieser Studie waren Kinder mit Verhaltensproblemen nur anteilig (1/3) repräsentiert.

## Lesekompetenzen

Die Schwerpunktsetzungen bei den angestrebten Lesekompetenzförderungen gehen mit den zuvor beschriebenen Zielebenen tutorieller Leseverfahren (angelehnt an Holle, 2010) einher. In 18 Studien werden unterschiedlich differenziert und umfangreich Ergebnisse zur phonologischen Bewusstheit, zur Re- und Dekodierung von Wörtern, zum Sichtwortschatz, zur Leseflüssigkeit und zum Leseverständnis berichtet. Eine genaue Zuordnung von Kompetenzbereichen und Altersstufen ist dabei nicht möglich. Tendenziell werden jedoch bei sehr jungen Kindern (fünf bis sechs Jahre) eher lower-order-Prozesse adressiert. Viele der Studien schließen allerdings Tutanden mit Leseproblemen mit ein und fördern daher neben der Leseflüssigkeit und dem Textverständnis sehr basale Lesefertigkeiten auch bei älteren Schülerinnen und Schülern.

Die Studiendesigns und zentralen Ergebnisse weisen eine große Bandbreite auf und können detaillierter den Tabellen 1 und 2 entnommen werden. Zusammenfassend ist herauszustellen, dass von der überwiegenden Mehrheit der Untersuchungen mit Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen (Tabelle 1) positive Effekte bzgl. der oben genannten Teilkompetenzen berichtet werden.

## Soziale Indikatoren

Über die Literaturrecherche wurden neun Studien gefunden, die ohne Einbezug von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen mindestens Variablen zur Entwicklung der Sozialkompetenz oder sozialen Beziehungen der Kinder untereinander beinhalten (Tabelle 2). Ca. 2/3 der Studien mit Kindern mit Verhaltensproblemen berichten ebenfalls Ergebnisse auf sozialer Ebene.

Soziale Kompetenzen werden überwiegend anhand beobachtbarer Verhaltensweisen erhoben (meistens durch regelmäßige systematische Verhaltensbeobachtungen). Dabei ist grob zwischen arbeitsbezogenem

Sozialverhalten (Hilfestellungen, Augenkontakt, Kooperationsfähigkeit, Aufgabenorientierung etc.) und Sozialverhalten außerhalb der Förderstunden zu unterscheiden. Bei der letzteren Vorgehensweise werden unter anderem sozial erwünschte oder unerwünschte Verhaltensmuster in einer Spielzeit unmittelbar nach der Interventions-sitzung beobachtet. Kamps, Barbeta, Leonard und Delquadri (1994) messen z.B. die Dauer vorab definierter Verhaltensweisen (assistieren, Material teilen etc.). Neben Verhaltensbeobachtungen werden Variablen zum Sozialverhalten weiterhin über Selbst- und Fremdbeurteilungen (z.B. Cochran et al., 1993) sowie mittels qualitativer Interviews (Lee, 2014) erfasst. Positive Befunde zur sozialen Kompetenzentwicklung werden unter anderem in Studien mit Kindern mit Autismus (z.B. Kamps et al., 1994), Kindern aus sozial schwachen Familien (Nath & Ross, 2001), Kindern mit Verhaltens- und Leseproblemen in inklusiven Settings (z.B. Fuchs et al., 1999) sowie Kindern mit Verhaltensproblemen in separaten Settings (Cochran et al., 1993) berichtet.

Zur Analyse der sozialen Beziehungen dienen gezielte Befragungen der Kinder meist vor und nach der Interventionszeit. Hier kommen soziometrische Verfahren (z.B. *How I Feel Toward Others*; Agard, Veldman, Kaufman & Semmel, 1978) zum Einsatz, die bspw. erfassen, wie sehr die Tutoren und Tutanden ihre Mitschülerinnen und -schüler mögen oder mit wem sie gerne in einem Team wären. Mehrheitlich referieren die Autorinnen und Autoren günstige Trainingseffekte (z.B. Eiserman, 1988; Fuchs, Fuchs, Mathes & Martinez, 2002) und stellen teilweise die gesteigerte soziale Akzeptanz zuvor eher unbeliebter Kinder heraus (z.B. García-Vázquez & Ehly, 1992).

Soziometrische Daten zu Wirkungen tutorieller Leseverfahren bei Schülerinnen und Schülern mit externalisierenden Verhaltensproblemen finden sich nur in einer einzigen Studie (Dion et al., 2005). Berichtet werden auch hier positive Effekte der durchgeführten PALS auf die soziale Akzeptanz zuvor

unbeliebter Kinder. Weiterhin wird diskutiert, ob und inwieweit problematische Verhaltensweisen (aversives Verhalten gegenüber anderen Kindern, störendes Verhalten, mangelnde Aufgabenorientierung) einen negativen Einfluss auf die sozialen Beziehungen der Schülerinnen und Schüler nehmen können – insgesamt wird der Interventionserfolg in dieser Hinsicht von Dion et al. (2005) als eher gering eingeschätzt.

Tabelle 1: Studien zu tutoriellen Leseverfahren mit Grundschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen

Studie	Stichprobe	Format	Methode	Variablen & Messverfahren	zentrale Ergebnisse
Barton-Arwood, Wehby & Falk (2005)	Tutoren/Tutanden 2 Mädchen, 4 Jungen (Leseprobleme und aggressive Verhaltensweisen, 8 Jahre) gezielte Auswahl der teilnehmenden Kinder	Rollenwechselnd Dynamik feste Paare Alter gleich Kompetenz verschieden	Tutoring* Training zur phonologischen Bewusstheit, zur Wortdekodierung, zum Sichtwortschatz und zur Leseflüssigkeit (Laute aussprechen, Wörter lesen, Geschichten lesen, schnelles Lesen); korrekatives Feedback durch den Tutor; direkte Instruktion, Begleitung und Verstärkung des kooperativen Verhaltens und der korrekten Aufgabenbearbeitung durch einen Erwachsenen  Zeitrahmen 3 Sitzungen à 30 min pro Woche, ja nach Paar ca. 7-20 Interventionswochen insges.  zusätzliches Training direkte Instruktion (Buchstabenkenntnis, phonologische Bewusstheit, Leseverständnis, Schreibkompetenzen)	Lesekompetenzen  Buchstaben- und Wortkenntnis, Wörter vorlesen Prä- und Posttestungen (Woodcock Reading Mastery Test-Revised; Woodcock, 1998) phonologische Bewusstheit, phonologisches Gedächtnis, Buchstabenkenntnis Prä- und Posttestungen (Comprehensive Test of Phonological Processing; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1999) phonologische Bewusstheit, Wörter vorlesen regelmäßige Testungen während Baseline und Intervention Multiple-Baseline-Design	individuelle Verbesserungen hinsichtlich der Lesekompetenz mit limitiertem Transfer auf die Leseflüssigkeit (nicht direkt auf die Intervention rückföhrbar)  Veränderungen unangemessener Verhaltensweisen (nicht direkt auf die Intervention rückföhrbar)  gesteigertes arbeitsbezogenes Verhalten (tendenziell auf die Intervention rückföhrbar)

Studie	Stichprobe	Format	Methode	Variablen & Messverfahren	zentrale Ergebnisse
Cochran, Feng, Cartledge & Hamilton (1993)	<p><i>Tutoren</i> 4 Jungen (Lese- und Verhaltensprobleme, 10-11 Jahre)</p> <p><i>Tutanden</i> 4 Jungen (Lese- und Verhaltensprobleme, 7-8 Jahre)</p> <p><i>Vergleichsgruppe</i> 8 Jungen (Lese- und Verhaltensprobleme, 7-12 Jahre)</p> <p>gezielte Auswahl der teilnehmenden Kinder</p>	<p><i>Rollen</i> fest</p> <p><i>Dynamik</i> feste Paare</p> <p><i>Alter</i> verschieden</p> <p><i>Kompetenz</i> verschieden</p>	<p><i>Tutoring</i> Training zum Sichtwortschatz (Wörter lesen, Spiele zum erneuten Einüben der Wörter, abschließender Test); Aufforderung, Lob und korrekatives Feedback durch den Tutor; Begleitung und Verstärkung des kooperativen Verhaltens und der korrekten Methodendurchführung durch einen Erwachsenen</p> <p><i>Zeitrahmen</i> 4 Sitzungen à 30 min pro Woche, 8 Interventionswochen insgesamt</p>	<p>Lesekompetenzen</p> <p>Wörter vorlesen</p> <p>Prä- und Posttestungen (Abfrage mit Hilfe einer Vokabelliste)</p> <p>soziale Indikatoren</p> <p>Sozialkompetenzen, sozial unerwünschtes Verhalten</p> <p>Prä- und Postbefragungen der Kinder und Lehrkräfte (Social Skills Rating Scale; Gresham &amp; Elliott, 1990)</p> <p>arbeitsbezogenes Sozialverhalten</p> <p>Verhaltensbeobachtungen während der Intervention</p>	<p>stärkere Verbesserung der Versuchsgruppe gegenüber der Vergleichsgruppe hinsichtlich des Anteils richtig gelesener Wörter</p> <p>positive soziale Interaktionen während der Interventionsphase zwischen Tutoren und Tutanden</p> <p>günstigere Einschätzung der Sozialkompetenz und des sozial unerwünschten Verhaltens der Tutanden durch die Lehrkraft</p> <p>kein Anstieg in der selbstwahrgenommenen Sozialkompetenz</p>
Dion, Fuchs & Fuchs (2005)	<p><i>Tutoren/Tutanden</i>, <i>Vergleichsgruppe</i> 153 Kinder (teilweise Lern- und Verhaltensprobleme, ca. 7-9 Jahre)</p> <p>Versuchsbedingungen auf Klassenebene randomisiert zugewiesen</p>	<p><i>Rollen</i> wechselnd</p> <p><i>Dynamik</i> wechselnde Paare</p> <p><i>Alter</i> gleich</p> <p><i>Kompetenz</i> verschieden</p>	<p><i>Tutoring*</i> Training zur Leseflüssigkeit und zum Leseverständnis (Partnerlesen, Abschnitte zusammenfassen, Inhalte vorherlesen); korrekatives Feedback durch den Tutor; Begleitung und Verstärkung des kooperativen Verhaltens und der korrekten Aufgabenbearbeitung durch die Lehrkraft, wöchentliche Erneuerung eines Gewinnerteams (regelmäßige Neuordnung der Paare zu einem von 2 Teams) durch die Lehrkraft</p> <p><i>Zeitrahmen</i> 3 Sitzungen à 30 min pro Woche, 11 Interventionswochen insgesamt</p>	<p>nicht berichtet</p> <p>soziale Akzeptanz, Einstellungen zu anderen Kindern</p> <p>Prä- und Postbefragungen der Kinder (How I Feel Toward Others; Agard, Veldman, Kaufman &amp; Semmel, 1978)</p>	<p>keine Trainingseffekte hinsichtlich beider Variablen im übergreifenden Gruppenvergleich</p> <p>moderat gesteigerte soziale Akzeptanz wenig beliebter Kinder</p>

Studie	Stichprobe	Format	Methode	Lesekompetenzen	Variablen & Messverfahren	zentrale Ergebnisse
Falk & Wehby (2001)	Tutoren/Tutanden 6 Jungen (4 Kinder mit Leseproblemen, 1 Kind mit ADHS, 1 Kind mit emotionalen Problemen, 5-6 Jahre) gesamte Klasse als Stichprobe	Rollen wechselnd Dynamik feste Paare Alter gleich Kompetenz verschieden	Tutoring* Training zur phonologischen Bewusstheit, zur Wortkodierung und zum Sichtwortschatz (Laute sprechen, Wörter lesen); korrekatives Feedback durch den Tutor; Begleitung und Verstärkung des kooperativen Verhaltens und der korrekten Aufgabebearbeitung durch die Lehrkraft Zeiträumen 3 Sitzungen à 20-25 min pro Woche, je nach Paar ca. 2-7 Interventionswochen insgesamt	phonologische Bewusstheit regelmäßige Testungen während Baseline und Intervention (Multiple-Baseline-Design)	soziale Indikatoren nicht berichtet	Verbesserungen hinsichtlich der phonologischen Bewusstheit während der Interventionsphase (Tutoring) im Vergleich zur Baseline (nur Lehrkraftgestützte Übungsformen)
Fuchs, Kazdan & Allen (1999)	Tutoren/Tutanden 48 Kinder (16 Kinder mit Verhaltensproblemen, 16 Kinder mit durchschnittlichen Lesekompetenzen, 16 Kinder mit sehr guten Lesekompetenzen, ca. 6-9 Jahre) Vergleichsgruppe 24 Kinder (8 Kinder mit Verhaltensproblemen, 8 Kinder mit durchschnittlichen Lesekompetenzen, 8 Kinder mit sehr guten Lesekompetenzen, ca. 6-9 Jahre) Versuchsbedingungen auf Klassenebene randomisiert zugewiesen gezielte Auswahl der Stichprobe innerhalb der Klassen	Rollen wechselnd Dynamik wechselnde Paare Alter gleich Kompetenz verschieden	Tutoring* Training zur Leseflüssigkeit und zum Leseverständnis (Partnerlesen, Abschnitte zusammenfassen, Inhalte vorhersagen); korrekatives Feedback durch den Tutor; Begleitung und Verstärkung des kooperativen Verhaltens und der korrekten Aufgabebearbeitung durch die Lehrkraft, wöchentliche Erneuerung eines Gewinnerteams (regelmäßige Neuordnung der Paare zu einem von 2 Teams) durch die Lehrkraft Zeiträumen 3 Sitzungen à 35 min pro Woche, 21 Interventionswochen insgesamt zusätzliches Training feststellungen während der Partnerarbeiten in 50 % der Klassen der Versuchsbedingung	Leseflüssigkeit, Leseverständnis Prä- und Posttestungen (Stanford Diagnostic Reading Test; Karlisen & Gardner, 1986)	Geben von Hilfestellungen Verhaltensbeobachtungen während der Intervention	häufigere Fehlerverbesserungen und größere Hilfsbereitschaft der Kinder, die am Training zum Geben von Hilfestellungen teilgenommen haben häufigere Fehlerverbesserungen und größere Hilfsbereitschaft der älteren Kinder im Vergleich zu den jüngeren Kindern stärkere Verbesserungen im Leseverständnis der älteren Kinder, die am Training zum Geben guter Hilfestellungen teilgenommen haben stärkere Verbesserungen im Leseverständnis der jüngeren Kinder, die nicht am Training zum Geben guter Hilfestellungen teilgenommen haben

Studie	Stichprobe	Format	Methode	Variablen & Messverfahren	zentrale Ergebnisse
Kamps, Kravits, Stolze & Swagart (1999)	Versuchsgruppe 2 Mädchen, 26 Jungen (Lern- und Verhaltensprobleme, ca. 5 bis 12 Jahre) Vergleichsgruppe 3 Mädchen, 21 Jungen (Lern- und Verhaltensprobleme, ca. 5 bis 12 Jahre) Versuchsbedingungen auf Klassenebene zugewiesen, gezielte Auswahl der Stichprobe innerhalb der Klassen, ca. 79 % der Kinder der Versuchsgruppe partizipierten an tutoriellen Maßnahmen	Rollen wechselnd Dynamik eher wechselnde Paare Alter gleich Kompetenz keine Angabe	<i>Tutoring</i> Training zur Leseflüssigkeit und zum Leseverständnis (Vorlesen, Fragen stellen); Begleitung und Verstärkung der korrekten Aufgabenbearbeitung durch die Lehrkraft <i>Zeitraahmen</i> 1-3 Sitzungen pro Woche, 1-1½ Jahre Interventionszeit insgesamt <i>zusätzliche Maßnahmen</i> Sozialtraining, Maßnahmen zur Verhaltenssteuerung	Lesekompetenzen nicht berichtet  soziale Indikatoren arbeitsbezogenes Sozialverhalten, Sozialverhalten diverse Verhaltensbeobachtungen und -beurteilungen während der Interventionszeit	verbessertes Sozialverhalten der Versuchsgruppe im Lehrerurteil  Bemerkung: Befunde sind aufgrund des Studiendesigns und der zusätzlichen Interventionen nicht auf das Tutoring rückführbar
Kamps, Leonard, Potucek & Garrison-Harrell (1995)	<i>Tutoren/Tutanden</i> 9 Mädchen, 7 Jungen (1 Junge mit Autismus, 2 Kinder mit Lernproblemen, 2 Kinder mit Verhaltensproblemen, ca. 7-8 Jahre) gesamte Klasse als Stichprobe	Rollen wechselnd Dynamik wechselnde Paare und Gruppen Alter gleich Kompetenz verschieden	<i>Tutoring/Kleingruppenarbeit</i> Tutoring zum Sichtwortschatz (Vokabeltraining), Kleingruppenarbeit zum Leseverständnis (Verständnisfragen, Spiel zum Inhalt der Geschichte); regelmäßig wechselnde Rollenweisungen (verschiedene Verantwortlichkeitsbereiche der Kinder); Begleitung und Verstärkung des kooperativen Verhaltens durch die Lehrkraft <i>Zeitraahmen</i> 30 min pro Sitzung, ca. 12 Interventionswochen insgesamt <i>zusätzliches Training</i> Sozialkompetenztraining in Bezug auf die Kleingruppenarbeit in den letzten 6 Wochen	Wort- und Leseverständnis regelmäßige Testungen während Baseline und Intervention (ABAB-Design)  arbeitsbezogenes Sozialverhalten, Dauer sozialer Interaktionen Verhaltensbeobachtungen während Baseline und Intervention	größere Anstiege bei den wöchentlichen Lesetestungen während der Interventionszeit  Anstieg der in sozialen Interaktionen (assistieren, Material teilen, miteinander sprechen) verbrachten Zeit und der arbeitsbezogenen Verhaltensweisen während der Interventionszeit

Studie	Stichprobe	Format	Methode	Lesekompetenzen	Variablen & Messverfahren	zentrale Ergebnisse
Lane, Little, Redding, Rhodes, Phillips & Welsh (2007)	Tutoren/Tutanden 3 Mädchen, 4 Jungen (Lese- und Verhaltensprobleme, 6-7 Jahre) gezielte Auswahl der Stichprobe innerhalb der Klassen	Rollen wechselnd Dynamik feste Paare Alter gleich Kompetenz verschieden	Tutoring* Training zur phonologischen Bewusstheit, zur Wortkodierung, zum Sichtwortschatz und zur Leseflüssigkeit (Laute aussprechen, Wörter lesen, Geschichten lesen, schnelles Lesen, Partnerlesen); Lob, Belohnung und korrekatives Feedback durch den Tutor; Begleitung, direkte Instruktion und Verstärkung des kooperativen Verhaltens und der korrekten Aufgabenbearbeitung durch die Lehrkraft  Zeitrahmen 4 Sitzungen à 30 min pro Woche, 7 Interventionswochen insgesamt	Leseflüssigkeit regelmäßige Testungen während Baseline und Intervention (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills; Kaminski & Good, 1996) (Multiple-Baseline-Design)	soziale Indikatoren arbeitsbezogenes Sozialverhalten Verhaltensbeobachtungen während Baseline und Intervention	nachhaltige Verbesserung der Leseflüssigkeit aller Kinder  stabileres Arbeitsverhalten bei 4 Kindern
Locke & Fuchs (1995)	Tutoren/Tutanden 3 Jungen (Lese-, Aufmerksamkeits-, Hyperaktivitäts- und Verhaltensprobleme, 11 Jahre) gezielte Auswahl der Stichprobe innerhalb der Klasse	Rollen wechselnd Dynamik eher feste Paare Alter gleich Kompetenz verschieden	Tutoring Training zur Leseflüssigkeit und zum Leseverständnis (Partnerlesen, fragengeleitet Texte zusammenschreiben); korrekatives Feedback bei nicht eintretender Selbstkorrektur durch den Tutor; Begleitung und Verstärkung des kooperativen Verhaltens durch die Lehrkraft  Zeitrahmen 10-15 min pro Sitzung, 9 Sitzungen insgesamt	nicht berichtet	arbeitsbezogenes Sozialverhalten Verhaltensbeobachtungen während Baseline und Intervention (ABAB-Design)	Anstieg arbeitsbezogener Verhaltensweisen und positiver Interaktionen während der Interventionsphasen

Studie	Stichprobe	Format	Methode	Variablen & Messverfahren	zentrale Ergebnisse	
Scruggs, Mastropieri, Tolfar, Veit & Osguthorpe (1986)	<p><i>Tutoren</i> 12 Kinder (Verhaltensprobleme, ca. 7-10 Jahre)</p> <p><i>Tutanden</i> 2 Mädchen, 1 Junge (Lernprobleme, 1 Kind mit Autismus, 10-12 Jahre)</p> <p><i>Vergleichsgruppe</i> 12 Kinder (Verhaltensprobleme, ca. 7-10 Jahre)</p> <p>gezielte Auswahl der teilnehmenden Kinder, randomisierte Zuweisung der Kinder mit Verhaltensproblemen zu den Versuchsbedingungen</p>	<p><i>Rollen</i> fest</p> <p><i>Dynamik</i> wechselnde Paare</p> <p><i>Alter</i> ähnlich bis verschieden</p> <p><i>Kompetenz</i> verschieden</p>	<p><i>Tutoring</i> Training zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenz und des Sozialverhaltens (Durchführung einer vorgegebenen Stunde zur Sprachförderung oder spielerische Förderung des Sozialverhaltens); Instruktion durch den Tutor; Begleitung, gelegentliche Instruktion und Feedback zum Sozialverhalten durch einen Erwachsenen</p> <p><i>Zeitrahmen</i> 4 Sitzungen à 20 min pro Woche, 20 Interventionswochen für die Tutanden insgesamt, 5 Interventionswochen pro Konstellation (Wechsel der Tutoren alle 5 Wochen)</p>	<p>Lesekompetenzen</p> <p><i>Leseverständnis</i>, <i>Wortkenntnis</i> Testung der Tutoren und Kinder der Vergleichsgruppe im 2. Schulhalbjahr (Stanford Achievement Test, Quelle nicht aufgeführt)</p>	<p>soziale Indikatoren</p> <p><i>Sozialverhalten</i> Verhaltensbeobachtungen der Tutoren und Kinder der Vergleichsgruppe in anderen Settings Verhaltensbeurteilungen der Tutoren und Kinder der Vergleichsgruppe durch die Lehrkräfte vor und nach den Trainingsstunden (Devereux Child Behavior Rating Scale; Spivack &amp; Spotts, 1966)</p>	keine erkennbaren Ergebnisse, die auf die Intervention rückführbar sind
Scruggs & Osguthorpe (1986) Experiment 1	<p><i>Tutoren/Tutanden</i> 27 Kinder (Lern- und Verhaltensprobleme, ca. 5-12 Jahre)</p> <p><i>Kontrollgruppe</i> 20 Kinder (Lern- und Verhaltensprobleme, ca. 5-12 Jahre)</p> <p>gezielte Auswahl der teilnehmenden Kinder</p>	<p><i>Rollen</i> fest</p> <p><i>Dynamik</i> feste Paare</p> <p><i>Alter</i> verschieden</p> <p><i>Kompetenz</i> verschieden</p>	<p><i>Tutoring</i> Training zur Lesekompetenz (nicht näher beschrieben); korrekatives Feedback und Lob durch den Tutor; Begleitung durch einen Erwachsenen</p> <p><i>Zeitrahmen</i> 2-5 Sitzungen à 30 min pro Woche, 10 Interventionswochen insgesamt</p>	<p>Wörter vorlesen, <i>Leseverständnis</i> Prä- und Posttestungen (Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery; Woodcock, 1978) <i>phonologische Bewusstheit</i>, <i>Sichtwortschatz</i> Prä- und Posttestungen (Beginning Reading, Harrison, 1982)</p>	nicht berichtet	Verbesserungen hinsichtlich der Lesetestungen bei den Tutoren und Tutanden



Studie	Stichprobe	Format	Methode	Lesekompetenzen	Variablen & Messverfahren	zentrale Ergebnisse
Scruggs & Osguthorpe (1986) Experiment 2	Tutoren/Tutanden 16 Kinder (Lern- und Verhaltensprobleme, ca. 6-10 Jahre) Vergleichsgruppe 15 Kinder (Lern- und Verhaltensprobleme, ca. 6-10 Jahre) gezielte Auswahl der teilnehmenden Kinder	Rollen wechselnd Dynamik feste Paare Alter gleich Kompetenz ähnlich	Tutoring Training zur Lesekompetenz (nicht näher beschrieben); Aufforderung, korrekatives Feedback und Lob durch den Tutor; Begleitung durch einen Erwachsenen Zeitraumen 2-5 Sitzungen à 30 min pro Woche, 8 Interventionswochen insgesamt	Wörter vorlesen, Leseverständnis Prä- und Posttestungen (Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery; Woodcock, 1978) phonologische Bewusstheit, Sichtwortschatz Prä- und Posttestungen (Beginning Reading; Harrison, 1982)	soziale Indikatoren nicht differenziert berichtet	Verbesserungen hinsichtlich der Lesetestungen bei den Tutoren und Tutanden
Shisler, Top & Osguthorpe (1986) Studie 1	Tutoren 10 Kinder (Verhaltensprobleme, aus höheren Grundschulstufen) Tutanden 12 Kinder (Leseprobleme, ca. 5-6 Jahre) Vergleichsgruppe 13 Kinder (Verhaltensprobleme, aus höheren Grundschulstufen), 15 Kinder (Leseprobleme, ca. 5-6 Jahre) gezielte Auswahl der teilnehmenden Kinder, randomisierte Zuweisung der Kinder mit Leseproblemen zu den Versuchsbedingungen	Rollen fest Dynamik eher feste Paare Alter verschieden Kompetenz verschieden	Tutoring Training zur Lesekompetenz (nicht näher beschrieben); Aufforderung, korrekatives Feedback und Lob durch den Tutor; Begleitung durch einen Erwachsenen Zeitraumen 15 min pro Sitzung, 12 Interventionswochen insgesamt	Buchstaben- und Wortkenntnis, Wörter vorlesen, Leseverständnis Prä- und Posttestungen der Tutoren, Posttestung der Tutanden (Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery, Part 2: Tests of Achievement; Quelle nicht aufgeführt, vermutlich Woodcock & Johnson, 1977) phonologische Bewusstheit, Sichtwortschatz Prä- und Posttestungen der Tutanden (Beginning Reading I; Harrison, 1980)	nicht berichtet	stärkere Verbesserungen hinsichtlich der Lesetestungen bei den Tutoren und Tutanden als in der Vergleichsgruppe

Studie	Stichprobe	Format	Methode	Variablen & Messverfahren	zentrale Ergebnisse
Staubitz, Cartledge & Yurick (2005)	Tutoren/Tutanden 2 Mädchen, 4 Jungen (Gefühls- und Verhaltensprobleme, 1 Junge mit ADHS, 1 Junge mit ADHS und bipolarer Störung) 9-11 Jahre) gezielte Auswahl der teilnehmenden Kinder	Rollen eher wechselnd Dynamik wechselnde Paare Alter gleich Kompetenz ähnlich	<i>Tutoring</i> Training zur Leseflüssigkeit (Vorlesen von Texten), korrekatives Feedback durch den Tutor, Begleitung und Verstärkung des kooperativen Verhaltens und der korrekten Aufgabenbearbeitung durch einen Erwachsenen <i>Zeitrahmen</i> 2-5 Sitzungen à 10-15 min pro Woche, je nach Paar 11-32 Sitzungen insgesamt	Lesekompetenzen <i>Buchstaben- und Wortkenntnis, Wörter vorlesen, Leseflüssigkeit, Leseverständnis</i> Prä- und Posttestungen (Woodcock-Johnson III: Tests of Achievement; Woodcock, McGrew & Mather, 2001) <i>Leseflüssigkeit, Leseverständnis</i> regelmäßige Testungen während Baseline und Intervention (Multiple-Baseline-Design)	Verbesserte Leseflüssigkeit und verbessertes Leseverständnis aller Kinder während der Intervention und im Prä-Postvergleich
Top & Osguthorpe (1987)	<i>Tutoren</i> 39 Kinder (Lern- und Verhaltensprobleme, ca. 8-11 Jahre) <i>Tutanden</i> ca. 39 Kinder (Leseprobleme, ca. 5-6 Jahre) <i>Vergleichsgruppe</i> 39 Kinder (Lern- und Verhaltensprobleme, ca. 8-11 Jahre), ca. 43 Kinder (Leseprobleme, ca. 5-6 Jahre) Versuchsbedingungen auf Klassenebene (ältere Kinder) und individuell (jüngere Kinder) randomisiert zugewiesen	Rollen fest Dynamik eher feste Paare Alter verschieden Kompetenz verschieden	<i>Tutoring</i> Training zur phonologischen Bewusstheit und zum Sichtwortschatz (nicht näher beschrieben); Aufforderung, korrekatives Feedback und Lob durch den Tutor, Begleitung durch einen Erwachsenen <i>Zeitrahmen</i> 4 Sitzungen à 15-20 min pro Woche, 12 Interventionswochen insgesamt	<i>Buchstaben- und Wortkenntnis, Wörter vorlesen, Leseverständnis</i> Prä- und Posttestungen aller Kinder (Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery, Part 2: Tests of Achievement; Woodcock & Johnson, 1977) <i>phonologische Bewusstheit, Sichtwortschatz</i> Prä- und Posttestungen der Tutanden (Beginning Reading I; Harrison, 1980)	stärkere Verbesserungen hinsichtlich der Lesetestungen bei den Tutoren und Tutanden im Vergleich zur Vergleichsgruppe

Studie	Stichprobe	Format	Methode	Variablen & Messverfahren	zentrale Ergebnisse
Wehby, Falk, Barton-Arwood, Lane & Cooley (2003)	Tutoren/Tutanden 8 Jungen (aggressive Verhaltensweisen, Lern- und Leseprobleme 2 Jungen mit ADHS, 7-10 Jahre) gezielte Auswahl der teilnehmenden Kinder	Rollen wechselnd Dynamik feste Paare Alter gleich Kompetenz verschieden	Tutoring* Training zur Wortdekodierung und zum Sichtwortschatz (Wörter lesen, Sätze lesen); Begleitung und Verstärkung des kooperativen Verhaltens und der korrekten Aufgabebearbeitung durch die Lehrkraft Zeitrahmen 4 Sitzungen à 30 min pro Woche, je nach Paar ca. 6-9 Interventionswochen zusätzliches Training explizite Instruktion zur phonologischen Bewusstheit und zum Leseverständnis	Lesekompetenzen Buchstaben- und Wortkenntnis, Wörter vorlesen Prä- und Posttestungen (Woodcock Reading Mastery Tests-Revised; Woodcock, 1998) phonologische Bewusstheit, phonologisches Gedächtnis, Buchstabenkenntnis Prä- und Posttestungen (Comprehensive Test of Phonological Processing; Wagner et al., 1999) phonologische Bewusstheit, Wörter vorlesen regelmäßige Messungen während Baseline und Intervention (Multiple-Baseline-Design)	moderate Verbesserungen hinsichtlich der Wortleseflüssigkeit und der phonologischen Bewusstheit keine Verbesserungen in den Ergebnissen der standardisierten Testungen keine Verbesserungen im Bereich des Arbeits- und Sozialverhaltens

Anmerkungen. \*PALS nach Fuchs et al. (2001)

Tabelle 2: Studien zur Entwicklung von Sozialkompetenzen und/oder sozialen Beziehungen von Grundschulkindern im Kontext tutorieller Leseverfahren

Studie	Stichprobe	Format	Methode	Lesekompetenzen	Variablen & Messverfahren	zentrale Ergebnisse
Eiserman (1988)	<i>Tutoren/Tutanden</i> 104 Kinder (52 Kinder mit Lernproblemen, 52 Kinder mit Leseproblemen, ca. 5-11 Jahre) <i>Kontrollgruppe</i> 20 Kinder (Leseprobleme, ca. 5-11 Jahre) gezielte Auswahl der teilnehmenden Kinder, randomisierte Zuweisung der Kinder mit Leseproblemen zu den Versuchsbedingungen	<i>Rollen</i> fest vs. wechselnd <i>Dynamik</i> feste Paare <i>Alter</i> ähnlich bis verschieden <i>Kompetenz</i> leicht verschieden	<i>Tutoring a)</i> Kinder ohne Lernprobleme als Tutoren für Kinder mit Lernproblemen (Lesen) <i>Tutoring b)</i> Kinder mit Lernproblemen als Tutoren für Kinder ohne Lernproblemen (Zeichensprache) <i>Tutoring c)</i> Kombination aus a) und b) (wechselnde Rollen) <i>Zeitraumen</i> 4 Sitzungen à 25 min pro Woche, 15 Interventionswochen insgesamt	nicht berichtet	soziale Indikatoren Prä- und Postbefragungen der Kinder (Soziometrie)	positivere Einstellung gegenüber den anderen Kindern nach der Intervention in allen drei Experimentalgruppen
Fuchs, Fuchs, Mathes & Martinez (2002)	<i>Tutoren/Tutanden</i> 45 Mädchen, 43 Jungen (22 Kinder mit Lern- und Leseproblemen, 22 Kinder mit Leseproblemen, 22 Kinder mit durchschnittlichen Lesekompetenzen, 22 Kinder mit sehr guten Lesekompetenzen, ca. 6-11 Jahre) <i>Vergleichsgruppe</i> 31 Mädchen, 37 Jungen (17 Kinder mit Lern- und Leseproblemen, 17 Kinder mit durchschnittlichen Lesekompetenzen, 17 Kinder mit sehr guten Lesekompetenzen, ca. 6-11 Jahre) Versuchsbedingungen auf Klassenebene randomisiert zugewiesen, gezielte Auswahl der Stichprobe innerhalb der Klassen	<i>Rollen</i> wechselnd <i>Dynamik</i> wechselnde Paare und Gruppen <i>Alter</i> gleich <i>Kompetenz</i> verschieden	<i>Tutoring*</i> Training zur Leseflüssigkeit und zum Leseverständnis (Partnerlesen, Abschnitte zusammenfassen, Inhalte vorhersagen, Geschichten zusammenfassen); korrekatives Feedback durch den Tutor; Begleitung und Verstärkung des kooperativen Verhaltens und der korrekten Aufgabebearbeitung durch die Lehrkraft; wöchentliche Ernennung eines Gewinner-teams (regelmäßige Neuordnung der Paare zu einem von 2 Teams) durch die Lehrkraft <i>Zeitraumen</i> 3 Sitzungen à 25-45 min pro Woche, 15 Interventionswochen insgesamt	nicht berichtet	<i>soziale Akzeptanz, Einstellungen zu anderen Kindern</i> Postbefragung der Kinder (How I Feel Toward Others; Agard et al., 1978)	größere soziale Akzeptanz der Kinder mit Lernproblemen nach der Intervention in der Versuchsgruppe (ähnlicher sozialer Status wie Kinder ohne Lernprobleme) als in der Vergleichsgruppe

Studie	Stichprobe	Format	Methode	Lesekompetenzen nicht berichtet	Variablen & Messverfahren	zentrale Ergebnisse
García-Vázquez & Ehly (1992)	<i>Tutoren/Tutanden</i> 24 Kinder (11 sozial unbeliebte Kinder, 13 sozial beliebte Kinder, ca. 7-9 Jahre) <i>Vergleichsgruppe</i> 24 Kinder (12 sozial unbeliebte Kinder, 12 sozial beliebte Kinder, ca. 7-9 Jahre) gezielte Auswahl der teilnehmenden Kinder, randomisierte Zuweisung der Tutoren und Tutanden zu den Versuchsbedingungen	<i>Rollen</i> fest <i>Dynamik</i> feste Paare <i>Alter</i> gleich <i>Kompetenz</i> eher ähnlich	<i>Tutoring a)</i> sozial unbeliebte Kinder als Tutoren für sozial beliebte Kinder <i>Tutoring b)</i> sozial beliebte Kinder als Tutoren für sozial unbeliebte Kinder Training zum Buchstabieren (gegenseitiges Abfragen); korrekatives Feedback und Lob durch die Lehrkraft <i>Zeitraumen</i> 4 Sitzungen à 15-20 min pro Woche, 6 Interventionswochen insgesamt	soziale Indikatoren <i>soziale Akzeptanz, Einstellungen zu anderen Kindern</i> Prä- und Postbefragungen der Kinder (How I Feel Toward Others; Agard et al., 1978)	unbeliebte Kinder, die als Tutoren agierten, schienen nach der Intervention beliebter zu sein als vorher	
Harper, Mallette & Moore (1991)	<i>Tutoren/Tutanden</i> 6 Mädchen, 6 Jungen (leichte mentale Retardierungen, 8-9 Jahre) gesamte Klasse als Stichprobe	<i>Rollen</i> wechselnd <i>Dynamik</i> feste Paare <i>Alter</i> gleich <i>Kompetenz</i> ähnlich	<i>Tutoring</i> Training zum Buchstabieren (gegenseitiges Abfragen); korrekatives Feedback, Lob und Belohnung durch den Tutor; Begleitung durch die Lehrkraft, wöchentliche Ernennung eines Gewinnerteams (regelmäßige Neuordnung der Paare zu einem von 2 Teams) und Benennung des Kindes mit der stärksten wöchentlichen Verbesserung durch die Lehrkraft <i>Zeitraumen</i> 10-15 min pro Sitzung, 14 Interventionswochen insgesamt	<i>Wörter buchstabieren</i> regelmäßige Testung während Baseline und Intervention (AB-Design)	<i>soziale Integration, Sozialverhalten</i> Postbefragung der Kinder (Peer Tutoring Evaluation Inventory; Maheady & Harper, 1987)	Anstieg der korrekt buchstabierten Wörter während der Interventionszeit mehrheitlich positive Antworten der Kinder im Hinblick auf den Einfluss der Maßnahme auf die soziale Integration und das Sozialverhalten

Studie	Stichprobe	Format	Methode	Lesekompetenzen	Variablen & Messverfahren	zentrale Ergebnisse
Kamps, Barbeta, Leonard & Delquadri (1994)	Tutoren/Tutanden 3 Jungen (Autismus, gute sprachliche Kompetenzen, 8-9 Jahre) gezielte Auswahl der Stichprobe innerhalb der Klassen	Rollen wechselnd Dynamik wechselnde Paare Alter gleich Kompetenz ähnlich bis verschieden	Tutoring Training zur Leseflüssigkeit und zum Leseverständnis (gegenseitiges Vorlesen, Verständnisfragen); korrekatives Feedback und Verstärkung der korrekten Aufgabenbearbeitung durch den Tutor; Begleitung und Verstärkung des kooperativen Verhaltens durch die Lehrkraft, Veröffentlichung der Gesamtpunktzahl der Teams nach jeder Sitzung (regelmäßige Neuordnung der Paare zu einem von 2 Teams) durch die Lehrkraft Zeitraumen 3-4 Sitzungen à 25-30 min pro Woche, je nach Paar unterschiedlich viele Interventionswochen	Leseflüssigkeit, Leseverständnis regelmäßige Testungen während Baseline und Intervention (Multiple-Baseline-Design)	soziale Indikatoren Dauer sozialer Interaktionen Verhaltensbeobachtungen in anderen Settings	Verbesserung der Leseflüssigkeit und des Leseverständnisses Anstieg der in sozialen Interaktionen (assistieren, Material teilen etc.) verbrachten Zeit nach dem Training
Kamps, Dugan, Potucek & Collins (1999) Experiment 1	Tutoren 6 Mädchen, 2 Jungen (1 Mädchen und 1 Junge mit Autismus, ca. 8-9 Jahre) Tutanden 1 Mädchen, 5 Jungen (schulische Rückstände, ca. 5-6 Jahre) gezielte Auswahl der teilnehmenden Kinder	Rollen fest Dynamik wechselnde Paare Alter verschieden Kompetenz verschieden	Tutoring Training zum Sichtwortschatz (Präsentation von Vokabelkarten); korrekatives Feedback und Lob durch den Tutor; Begleitung durch einen Erwachsenen Zeitraumen 10 min pro Sitzung, 10 Interventionswochen insgesamt	Wörter vorlesen regelmäßige Testungen der Tutanden während Baseline und Intervention (ABAB-Design)	Dauer sozialer Interaktionen Verhaltensbeobachtungen der Tutoren in anderen Settings	Anstieg der in sozialen Interaktionen (assistieren, Material teilen, miteinander sprechen) verbrachten Zeit der Tutoren während der Spielzeit nach dem Training Anstiege bei den Tutanden hinsichtlich der korrekt gelesenen Wörter in der Interventionsphase
Kamps, Dugan, Potucek & Collins (1999) Experiment 2	Tutoren 2 Mädchen, 1 Junge (Autismus, 9-12 Jahre) Tutanden 3 Mädchen, 3 Jungen (schulische Rückstände, 2 Kinder mit Lernproblemen, 1 Kind mit Autismus, ca. 5-10 Jahre) gezielte Auswahl der teilnehmenden Kinder	Rollen fest Dynamik wechselnde Paare Alter verschieden Kompetenz verschieden	Tutoring Training zum Sichtwortschatz (Präsentation von Vokabelkarten); korrekatives Feedback und Lob durch den Tutor; Begleitung durch einen Erwachsenen Zeitraumen 15 min pro Sitzung, 10-16 Interventionswochen insgesamt	Wörter vorlesen regelmäßige Testungen der Tutanden während Baseline und Intervention (ABAB-Design)	Dauer sozialer Interaktionen Verhaltensbeobachtungen der Tutoren in anderen Settings	ähnliche Befunde wie in Experiment 1

Studie	Stichprobe	Format	Methode	Variablen & Messverfahren	zentrale Ergebnisse
Lee (2014)	Tutoren/Tutanden 53 Kinder (ca. 9 Jahre) Vergleichsgruppe 52 Kinder (ca. 9 Jahre) Versuchsbedingungen auf Klassenebene randomisiert zugewiesen	Rollen wechselnd Dynamik eher feste Paare Alter gleich Kompetenz verschieden	Tutoring* Training zur Leseflüssigkeit und zum Leseverständnis (Partnerlesen, Abschnitte zusammenfassen, Inhalte vorherhersagen); korrekatives Feedback durch den Tutor; Be- gleitung und Verstärkung der korrekten Aufgabenbearbeitung durch die Lehrkraft Zeitrahmen 4 Sitzungen à 20 min pro Woche, 8 Interventionswochen insgesamt	Lesekompetenzen Wort- und Leseverständnis Prä- und Posttestun- gen (Lesetest; Choen, 2006)	Verbesserung der Ver- stehensgruppe in den Testungen zur Lese- kompetenz Ergebnisse der qualita- tiven Befragung deuten auf einen positiven Effekt des Trainings auf die Kooperationsfähig- keit und die Bezie- hungswahrnehmung der Kinder hin
Nath & Ross (2001)	Tutoren/Tutanden 62 Kinder (aus sozial schwachen Familien, ca. 6-11 Jahre) Vergleichsgruppe 63 Kinder (aus sozial schwachen Familien, ca. 6-11 Jahre) Versuchsbedingungen auf Klassenebene randomisiert zugewiesen	Rollen wechselnd Dynamik feste Paare und Grup- pen Alter ver- schieden Kompetenz verschieden	Tutoring Training zum Sichtwortschatz, zur Lese- flüssigkeit und zum Leseverständnis (Partner- lesen, Inhalte zusammenfassen und vorher- sagen, Wörter vorlesen und beschreiben, Geschichten nacherzählen, Buchstabieren); Aufforderung, korrekatives Feedback und Lob durch den Tutor; Begleitung und Lob hin- sichtlich des Fortschritts der Gruppen durch die Lehrkraft Zeitrahmen 60 min pro Sitzung, 8 Sitzungen insgesamt zusätzliches Training ausgeprägtes Training zur Methodendurch- führung (kooperatives Verhalten etc.), Tutoring als Bestandteil eines umfassenden Lesetrainings	nicht differenziert berichtet	besseres kooperatives und kommunikatives Verhalten der Ver- stehensgruppe stärkere Verbesserun- gen bei jüngeren Kin- dern langsamere Verbesse- rungen der Kinder mit durchschnittlichen und unterdurchschnittli- chen Lesekompeten- zen

Anmerkungen. \*PALS nach Fuchs et al. (2001)

## Diskussion

Ziel der durchgeführten Literatursuche war die Darstellung zentraler Studienergebnisse sowie die Kontrastierung der Methoden im Hinblick auf die partizipierende Klientel. Nennenswerte Adaptionen (wie bspw. zusätzliche Unterstützungsangebote für Kinder mit Verhaltensproblemen etc.) wurden dabei insgesamt nicht festgestellt. Die Wirkungen tutorieller Leseverfahren auf die Lese- und Sozialkompetenzentwicklung von Grundschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen können insgesamt als positiv bewertet werden. Diese Feststellung deckt sich auch mit Befunden bisheriger Übersichtsarbeiten (z.B. Bowman-Perrott et al., 2013; Ginsburg-Block et al., 2006; Kaya et al., 2015; Spencer, 2006). Gesicherte Resultate zur Verbesserung der sozialen Integration von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen liegen demgegenüber bislang noch unzureichend vor. Im Folgenden werden auf Grundlage der gefundenen Studien und eigener Überlegungen konzeptionelle Anregungen für die Durchführung tutorieller Leseverfahren mit Kindern mit Verhaltensproblemen aufgeführt.

### Konzeptionelle Überlegungen

**Zusammensetzung der Dyaden.** Wie beschrieben, ist eine der zentralen Eigenschaften tutorieller Verfahren die Zusammensetzung der Tandems. Dabei können explizit die Kategorien Rollen, Alter, Dynamik und Kompetenz als Unterscheidungsmerkmale benannt werden (siehe Abschnitt 'Formate'). Für die Umsetzung mit Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen lassen sich hierzu folgende Anmerkungen machen:

Bei der Leseförderung ist – auch bei bestehenden Kompetenzunterschieden zwischen den Kindern – eine feste Rolleneinteilung (Tutor vs. Tutand) nicht zwingend die einzig sinnvolle Alternative. Ein Rollenwechsel kann dazu beitragen, dass der schwächere Schüler bzw. die schwächere Schülerin die Möglichkeit erhält, sich in der

Rolle des Tutors das Zielverhalten (z.B. flüssiges Lesen) vom stärkeren Schüler bzw. von der stärkeren Schülerin demonstrieren zu lassen. Bei tutoriellen Verfahren mit Kindern mit defizitärem Sozialverhalten bietet ein Rollenwechsel innerhalb einer Fördereinheit möglicherweise einen weiteren Vorteil. So ist die Modellfunktion bzgl. angemessener Kommunikationsweisen eines Kindes mit adäquatem Sozialverhalten in der Tandemarbeit nicht zu unterschätzen. Freundliches Verbessern, Feedback geben und Loben stellen solche Sprachhandlungen dar. In der gemeinsamen Arbeit können Tutanden dieses Zielverhalten miterleben und nach dem Wechsel in die Tutorenrolle selbst umsetzen. Eine ausgiebige Demonstration durch die Lehrkraft sowie regelmäßiges Feedback und eine positive Verstärkung erwünschter Verhaltensweisen bei beiden Kindern (Kind mit Verhaltensproblemen und Verhaltensmodell) werden vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen zum sozial-kognitiven Modelllernen (Wellhöfer, 2012) als besonders wichtig erachtet. Entsprechend dieser Überlegungen sollte also neben der Lesekompetenz ebenso die Sozialkompetenz der Kinder eine Entscheidungsgrundlage für die Tandembildungen sein. Eine weitere Anregung zur Unterstützung eines adäquaten Sozialverhaltens kann einigen älteren Studien (Scruggs et al., 1986; Shisler et al., 1986; Top & Osguthorpe, 1987) entnommen werden, in denen Kinder mit problematischem Sozialverhalten bewusst als Tutoren für jüngere Schülerinnen und Schüler ohne Verhaltensprobleme eingesetzt wurden (*Reverse-Role Tutoring*). Die damit verbundene Wertschätzung und Übertragung von Verantwortung wirkt möglicherweise motivierend und fördert ggf. Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie ein positives Selbstbild. Die Kinder sollten jedoch intensiv auf die mit der Tutorenrolle verknüpften Aufgaben vorbereitet und bei der Umsetzung begleitet werden.

Weiterhin ist die Lehrkraft bei der Tandembildung stets aufgefordert, sensibel für Konflikte zwischen den Kindern zu sein. Die Nutzung soziometrischer Verfahren (z.B.



Moreno, 1967) kann dabei helfen, ungünstige Paarkombinationen zu vermeiden, die sich negativ auf die Lernatmosphäre und den Lernerfolg auswirken können. Wie oft Tandempartnerinnen und -partner im Laufe der gesamten Förderung grundsätzlich gewechselt werden sollten, ist in erster Linie von deren Entwicklungsstand abhängig. Fuchs et al. (2001) empfehlen für den Kindergartenbereich einen Wechsel nach vier Wochen. Für die High School sprechen sie sich eher für tägliche als für wöchentliche Neuzusammensetzungen aus. Aufgrund der häufig komplexen Problemkonstellationen und Entwicklungsrückstände (Simpson, 2004) erscheint es bei Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen in der Grundschule sinnvoll, zumindest für die ersten Wochen der Förderung feste Paare zu bilden.

**Implementation im Klassenraum.** Tutorielle Verfahren stellen für Kinder sowohl auf der fachlichen als auch auf der sozialen Ebene eine Herausforderung dar. Weiterhin müssen von den Schülerinnen und Schülern die mehr oder weniger komplexen Methoden verinnerlicht und korrekt angewendet werden. Alle Aufgaben und Verhaltensweisen sollten daher vor der eigentlichen Förderung explizit eingeführt werden. Bei besonders effektiven Lernfördermethoden wie der Direkten Instruktion und der Strategieinstruktion hat sich ein dreischrittiges Vorgehen bewährt (Grünke, 2006). Neue Inhalte, Methoden oder Strategien werden (1) zunächst detailliert präsentiert. Nachfolgend wird (2) die konkrete Anwendung demonstriert und diese anschließend (3) unter enger Begleitung und mit regelmäßigem Feedback eingeübt. Bei der Arbeit mit Kindern mit schwierigem Sozialverhalten sollten außerdem neben den fachlichen Inhalten und Methoden sozial erwünschte Handlungsweisen besprochen, eingeübt und reflektiert werden. Nath und Ross (2001) stellen sieben halbstündige Trainingsstunden zur Einführung tutorieller Methoden vor, die in diesem Zusammenhang relevante Aspekte und hilfreiche Ansatzpunkte beinhalten:

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

**Weiterführende Begleitung und Förderung des Sozial- und Arbeitsverhaltens.** Nachdem Methoden und Verhaltensweisen ausgiebig vorgestellt und eingeübt wurden, stellt sich die Frage nach Möglichkeiten der weiterführenden Begleitung. Zur erfolgreichen Förderung des Sozial- und Arbeitsverhaltens werden in vielen der beschriebenen Studien Maßnahmen zur Verstärkung erwünschter Verhaltensweisen eingesetzt (Dion et al., 2005; Fuchs et al., 1999, Wehby et al., 2003). Dabei kommen häufig interdependente *Gruppenkontingenzverfahren* zum Einsatz. Hierbei handelt es sich um lerntheoretisch begründete Methoden, bei denen der Erfolg jedes Individuums vom Verhalten der

gesamten Gruppe abhängig ist (Hillenbrand & Pütz, 2008). Der positive Einfluss solcher Maßnahmen wie bspw. dem *Good Behavior Game* (Barrish, Saunders & Wolf, 1969) auf das Sozial- und Arbeitsverhalten von Schülerinnen und Schülern konnte bei Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen bereits mehrfach nachgewiesen werden (Bowman-Perrott, Burke, Zaini, Zhang & Vannest, 2016). Aufgrund der deutlichen Parallelen zwischen der z.B. bei Fuchs et al. (2001) beschriebenen Gruppenverstärkung und dem *Good Behavior Game* wird speziell im Hinblick auf die Verwendung tutorieller Lernmethoden bei Kindern mit Problemen im Sozial- und Arbeitsverhalten dazu geraten, ähnliche Formen der Verhaltensverstärkung ergänzend einzusetzen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Zuordnung der Tandems zu den Klassenteams jeweils als Einheit und nicht auf individueller Ebene erfolgen sollte. Die gemeinsame Erarbeitung und regelmäßige Reflexion der Verhaltensregeln (z.B. *Wir sprechen freundlich miteinander; Wir arbeiten fleißig und konzentriert; Wir arbeiten selbstständig mit unserem Partner/unserer Partnerin.*) mit den Schülerinnen und Schülern unterstützt außerdem eine gute Implementation der Methode. Solche flankierenden Maßnahmen schaffen klar definierte Rahmenbedingungen im Sinne einer strukturierten Lernumgebung und ermöglichen eine stärkere Fokussierung der Verhaltenssebene, was insbesondere im Hinblick auf die Bedarfe von Schülerinnen und Schülern mit externalisierenden Verhaltensproblemen als relevant einzuschätzen ist.

**Gestufte Förderung der Lesekompetenz sowie des Sozial- und Arbeitsverhaltens.** Bei der Förderung fachlicher und sozialer Kompetenzen haben sich mehrstufige Rahmenmodelle wie der *Response-to-Intervention* (RTI) Ansatz als erfolgreich erwiesen (Grosche & Volpe, 2013). Das RTI-Modell organisiert in der Regel Förderangebote für Schulkinder in den Bereichen Lernen und Verhalten datenbasiert auf drei Ebenen (ebd.). Primäres Ziel ist dabei die Opti-

mierung diagnostischer, didaktischer und organisatorischer Maßnahmen (Huber & Grosche, 2012). Auf der ersten Stufe werden evidenzbasierte Maßnahmen im Rahmen des regulären Unterrichts für 100 % der Schülerinnen und Schüler angeboten, deren Wirksamkeit mehrmals im Jahr durch Schulleistungs- und Verhaltensscreenings überprüft wird (*universelle Förderung*) (ebd.). Auf der zweiten Stufe erhalten Kinder, die vom Angebot der ersten Stufe noch nicht ausreichend profitieren (ca. 20 %), eine intensivere Förderung (z.B. in Kleingruppen), verknüpft mit einer engmaschigen Verlaufsdagnostik (mehrmals pro Woche) (*selektive Förderung*). Falls auch diese Maßnahmen noch nicht ausreichen, werden für ca. 5 % der Kinder intensive Einzelfallhilfen in Kombination mit einer umfassenden (Differential-) Diagnostik und möglicherweise täglichen Verlaufsmessungen initialisiert (*indizierte Förderung*) (ebd.).

Ausgehend von dieser Konzeption ist es möglich, tutorielle Lernverfahren der zweiten oder ggf. dritten Stufe des RTI-Modells zuzuordnen. Darüber hinaus sprechen mehrere Gründe dafür, tutorielle Methoden in Kleingruppen oder Tandems (z.B. reziprokes Lehren) ebenfalls zur universellen Förderung einzusetzen. Einerseits weisen diverse Studien positive Wirkungen auf den Lernzuwachs von sowohl Tutanden als auch Tutoren nach (Leung, 2015; Scruggs & Osguthorpe, 1986). Weiterhin zeigt sich, dass ebenfalls das Sozialverhalten sowie die sozialen Beziehungen zwischen den Kindern positiv beeinflusst werden können (siehe Ergebnistabellen). Kombiniert mit einem Gruppenkontingenzverfahren und regelmäßigen Reflexionssitzungen bieten solche Methoden demnach eine hervorragende Möglichkeit zur Förderung der Lesekompetenz sowie des Sozial- und Arbeitsverhaltens auf universeller Ebene. Insbesondere bei heterogenen Lerngruppen erscheint es sinnvoll, zunächst das wechselseitige Korrigieren und Unterstützen kompetenzhomogener Paare oder Gruppen zu initialisieren, wodurch die Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten auf unter-

schiedlichen Kompetenzniveaus ermöglicht wird.

Für Kinder, die zusätzliche Unterstützungsangebote benötigen, lassen sich für beide Bereiche weitere Interventionsmöglichkeiten generieren. Zur Förderung der Lesekompetenz können bspw. kompetenzheterogene Dyaden mit der gesamten Klasse, ausgewählten Schülerinnen und Schülern oder sogar jahrgangsübergreifend gebildet werden. In den Trainingssitzungen werden dann entweder noch nicht sicher beherrschte Inhalte, Methoden oder Strategien intensiver geübt oder grundlegende Fertigkeiten trainiert. Wurden z.B. Probleme im Textverständnis eines Kindes bemerkt, könnte entweder eine Strategie zur Texterschließung gemeinsam mit einem kompetenten

Schulkind intensiver eingeübt oder an der Leseflüssigkeit gearbeitet werden. Falls sich während des peer-gestützten Lernens größere Schwierigkeiten im Sozial- oder Arbeitsverhalten zeigen, ist es möglich, zusätzliche Fördermaßnahmen einzusetzen, wie z.B. Verhaltensverträge, individuelle Tokensysteme oder Strategievermittlungen zur Selbstregulation (Grosche & Volpe, 2013). Abbildung 1 veranschaulicht ein gestuftes Rahmenkonzept für den Einsatz tutorieller Verfahren und zusätzlicher Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz sowie des Sozial- und Arbeitsverhaltens unter Einbezug der zuvor dargestellten konzeptionellen Überlegungen.

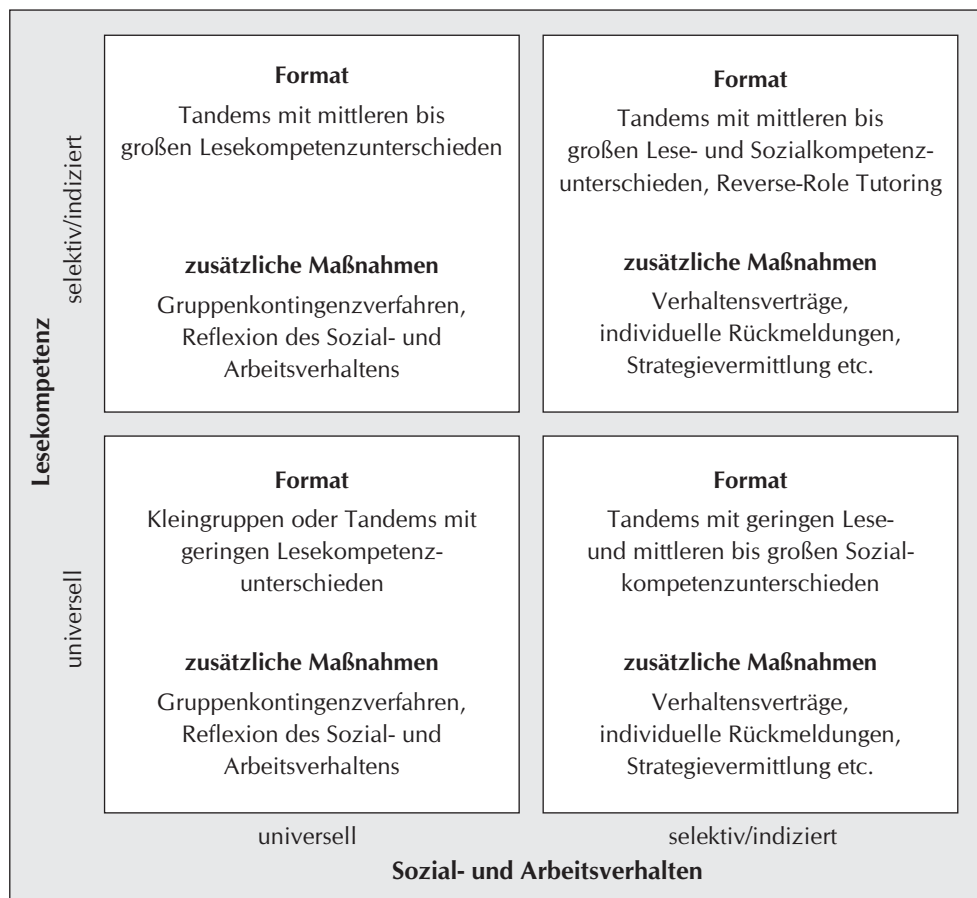


Abbildung 1: Gestufte Förderung der Lesekompetenz sowie des Sozial- und Arbeitsverhaltens.

### *Limitationen und Ausblick*

Trotz einer gewissenhaften Recherche kann aufgrund der Auswahl der Datenbanken, der Schlagwortkombinationen sowie der durchsuchten Übersichtsarbeiten nicht gänzlich ausgeschlossen werden, dass für die Forschungsfrage relevante Studien übersehen wurden. Weiterhin ist es möglich, dass über die vorgenommenen Einschränkungen zur Selektion der Originalarbeiten wichtige Erkenntnisse zu tutoriellen Leseverfahren mit Schülerinnen und Schülern mit externalisierenden Verhaltensproblemen im Grundschulalter unerkannt geblieben sind. Um trotz dieser Eingrenzungen dennoch ein möglichst breites Spektrum an relevanten Untersuchungen im Hinblick auf die Problembereiche jener Kinder identifizieren zu können, wurden zusätzlich Studien aufgeführt, die zwar ohne diese Klientel durchgeführt wurden, jedoch Ergebnisse zur Entwicklung sozialer Indikatoren im Kontext tutorieller Leseverfahren berichten. Ungeachtet oben genannter Limitationen wurde ein umfassendes Bild zum Forschungsstand skizziert, welches neben gewonnenen Erkenntnissen ebenfalls Forschungsdesiderate offenbart.

Als eine zentrale Forschungslücke kann die Evaluation tutorieller Leseverfahren mit Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen in Studien mit großen Fallzahlen benannt werden. Zwar wurde insgesamt über die Auflistung verschiedener Untersuchungen gezeigt, dass tutorielle Leseverfahren mit Kindern mit Defiziten im Sozialverhalten sowohl im Hinblick auf die grundsätzliche Durchführbarkeit als auch auf die Förderung fachlicher und sozialer Facetten als erfolgversprechend eingestuft werden können. Es fehlen jedoch groß angelegte Untersuchungen, die nicht nur vereinzelt Kinder mit Verhaltensproblemen miteinbeziehen.

Eine weitere interessante Fragestellung ist, ob sich spezifische Erweiterungen tutorieller Verfahren im Sinne zusätzlicher Förderangebote für Kinder mit externalisie-

renden Verhaltensproblemen als günstig erweisen. Lediglich bei Fuchs et al. (1999) und Kamps et al. (1995) wurden für alle Schülerinnen und Schüler ergänzend Sozialkompetenztrainings angeboten.

Desiderate zeigen sich auch im Bereich der Evaluation tutorieller Leseverfahren bzgl. der Entwicklung von sozialen Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern unter Einschluss von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. Dieser Fragestellung wurde bisher nur bei Dion et al. (2005) nachgegangen. Aufgrund der schwachen Befundlage ist daher nicht eindeutig zu bestätigen, dass sich tutorielle Verfahren ohne Einschränkungen als günstige Methoden zur Leseförderung mit dieser Klientel (z.B. in inklusiven Settings) eignen. Auch in diesem Zusammenhang ist das Potential zusätzlicher Unterstützungsangebote zu erörtern, da insbesondere externalisierende Verhaltensprobleme als mögliche Störvariablen im Kontext der Wirksamkeit diskutiert werden (Dion et al., 2005).

Als besonders gravierend stellt sich außerdem die geringe Anzahl an Untersuchungen im deutschsprachigen Raum dar. Obwohl durchaus einige Studien zu tutoriellen Leseverfahren existieren (bspw. Rosebrock et al., 2010), fehlt es an Originalarbeiten, die ebenfalls Outcomes auf sozialer Ebene im Grundschulbereich berichten. Gleiches gilt für Studien mit Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. Zur Förderung mathematischer Basiskompetenzen mithilfe des PALS-Programms (Fuchs, Fuchs, Yazdian & Powell, 2002) liegt immerhin eine Untersuchung von Spörer (2009) vor, die einen positiven Einfluss auf das Klassenklima und die soziale Integration bei Kindern der zweiten Klasse nachweist. Diese Studie liefert zwar hilfreiche Ansatzpunkte, dennoch bedarf es weiterer Untersuchungen, die die Wirksamkeit tutorieller Methoden hierzulande überprüfen. Insbesondere zu den Potentialen solcher Verfahren in der Umsetzung mit Schülerinnen und Schülern mit problematischen Verhaltens-

weisen und deren Auswirkungen auf soziale Indikatoren fehlen gesicherte Resultate.

## Literatur

- \* Ergebnisse der Datenbankenrecherche
  - \*\* Studien aus bisherigen systematischen Überblicksarbeiten
- Agard, J. A., Veldman, D. J., Kaufman, M. J. & Semmel, M. I. (1978). *How I Feel Toward Others: An Instrument of the PRIME Instrument Battery*. Baltimore, MD: University Park.
- Al-Hendawi, M. (2012). Academic engagement of students with emotional and behavioral disorders: Existing research, issues, and future directions. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 125-141.
- Barrish, H. H., Saunders, M. & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119-124.
- \*Barton-Arwood, S. M., Wehby, J. H. & Falk, K. B. (2005). Reading instruction for elementary-age students with emotional and behavioral disorders: Academic and behavioral outcomes. *Exceptional Children*, 72, 7-27.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N. & Vannest, K. (2016). Promoting positive behavior using the good behavior game. A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18, 180-190.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zhang, N. & Zaini, S. (2014). Direct and collateral effects of peer tutoring on social and behavioral outcomes: A meta-analysis of single-case research. *School Psychology Review*, 43, 260-285.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42, 39-55.
- Choen, G. (2006). Developing and studying standardized reading tests. *Reading Research*, 15, 407-438.
- \*\*Cochran, L., Feng, H., Cartledge, G. & Hamilton, S. (1993). The effects of cross-age tutoring on the academic achievement, social behaviors, and self-perceptions of low-achieving African-American males with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 18, 292-302.
- Coleman, M. & Vaughn, S. (2000). Reading interventions for students with emotional/behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 25, 93-104.
- \*Dion, E., Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2005). Differential effects of peer-assisted learning strategies on students' social preference and friendship making. *Behavioral Disorders*, 30, 421-429.
- DuPaul, G. J. & Weyandt, L. L. (2006). School-based intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on academic, social, and behavioral functioning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53, 161-176.
- \*Eiserman, W. D. (1988). Three types of peer tutoring: Effects on the attitudes of students with learning disabilities and their regular class peers. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 249-252.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 85-109.
- \*\*Falk, K. B. & Wehby, J. H. (2001). The effects of peer-assisted learning strategies on the beginning reading skills of young children with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 26, 344-359.
- Fantuzzo, J. W., King, J. A. & Heller, L. R. (1992). Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84, 331-339.
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2010). Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten?. *Zeitschrift für Ent-*

- wicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 42, 201-210.
- \*\*Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. & Martinez, E. A. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and no-PALS classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice, 17*, 205-215.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Al Otaiba, S., Yang, N., Nyman McMaster, K., Prentice, K., Kazdan, S. & Saenz, L. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading. Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial and Special Education, 22*, 15-21.
- \*Fuchs, L. S., Fuchs, D., Kazdan, S. & Allen, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies in reading with and without training in elaborated help giving. *The Elementary School Journal, 99*, 201-219.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Yazdian, L. & Powell, S. R. (2002). Enhancing first-grade children's mathematical development with peer-assisted learning strategies. *School Psychology Review, 31*, 569-583.
- \*\*García-Vázquez, E. & Ehly, S. W. (1992). Peer tutoring effects on students who are perceived as not socially accepted. *Psychology in the Schools, 29*, 256-266.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A. & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology, 98*, 732-749.
- Gresham, F. & Elliott, S. (1990). *Social Skills Rating Scale*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Grosche, M. & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behavior problems. *European Journal of Special Needs Education, 28*, 254-269.
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen: Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung, 15*, 239-254.
- \*Harper, G. F., Mallette, B. & Moore, J. (1991). Peer-mediated instruction: Teaching spelling to primary schoolchildren with mild disabilities. *Reading, Writing, and Learning Disabilities, 7*, 137-151.
- Harrison, G. V. (1980). *Beginning Reading I: A Professional Guide for the Lay Tutor*. Blanding, UT: Metra.
- Harrison, G. V. (1982). *Beginning Reading: A Professional Guide for the Lay Tutor*. Blanding, UT: Metra.
- Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Hamburg: Edition Körber Stiftung.
- Holle, K. (2010). Psychologische Lesemodelle und ihre didaktischen Implikationen. In C. Garbe, K. Holle & T. Jesch (Hrsg.), *Texte Lesen* (2. Aufl., S. 103-166). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 63*, 312-322.
- Ihle, W. & Esser, G. (2008). Epidemiologie psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3, S. 49-62). Göttingen: Hogrefe.
- Jacobs, C., Tischler, L. & Petermann, F. (2009). Typische klinische Problemkonstellationen bei Patienten der Psychologischen Kinderambulanz der Universität Bremen. *Verhaltenstherapie, 19*, 22-27.
- Kaminski, R. A. & Good, R. H. (1996). Toward a technology for assessing basic early literacy skills. *School Psychology Review, 25*, 215-227.
- \*Kamps, D. M., Barbetta, P. M., Leonard, B. R. & Delquadri, J. (1994). Classwide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*, 49-61.
- \*\*Kamps, D. M., Dugan, E., Potucek, J. & Collins, A. (1999). Effects of cross-age peer

- tutoring networks among students with autism and general education students. *Journal of Behavioral Education*, 9, 97-115.
- \*Kamps, D. M., Kravits, T., Stolze, J. & Swagart, B. (1999). Prevention strategies for at-risk students and students with EBD in urban elementary schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7, 178-188.
- \*Kamps, D. M., Leonard, B., Potucek, J. & Garrision-Harrell, L. (1995). Cooperative learning groups in reading: An integration strategy for students with autism and general classroom peers. *Behavioral Disorders*, 21, 89-109.
- Karlsen, B. & Gardner, E. F. (1986). *Stanford Diagnostic Reading Test (3<sup>rd</sup> ed.)*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Kaya, C., Blake, J. & Chan, F. (2015). Peer-mediated interventions with elementary and secondary school students with emotional and behavioural disorders: A literature review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15, 120-129.
- Klasen, F., Meyrose, A.-K., Otto, C., Reiss, F. & Ravens-Sieberer (2017). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse der BELLA-Studie. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 165, 402-407.
- Klasen, F., Petermann, F., Meyrose, A.-K., Barkmann, C., Otto, C., Haller, A.-C. et al. (2016). Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse der BELLA-Kohortenstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 25, 10-20.
- Klauer, K. J. & Lauth, G. W. (1997). Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 701-738). Göttingen: Hogrefe.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2017). *Legasthenie – LRS*. München: Reinhardt.
- KMK-Statistiken (2010). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen)*. Zugriff am 4. Januar 2017 unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Aus\\_SoPae\\_Int\\_2009.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Aus_SoPae_Int_2009.pdf)
- KMK-Statistiken (2016a). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen)*. Zugriff am 4. Januar 2017 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_SoPae\\_Int\\_2015.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2015.pdf)
- KMK-Statistiken (2016b). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen)*. Zugriff am 27. Juni 2017 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_SoPae\\_2015.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_2015.pdf)
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 59-75.
- \*Lane, K. L., Little, M. A., Redding-Rhodes, J., Phillips, A. & Welsh, M. T. (2007). Outcomes of a teacher-led reading intervention for elementary students at risk for behavioral disorders. *Exceptional Children*, 74, 47-70.
- Lauer-Schmaltz, M., Rosebrock, C. & Gold, A. (2014). Lautlesetandems in der Grundschule. *Didaktik Deutsch*, 37, 44-61.
- \*Lee, Y. (2014). Promise for enhancing children's reading attitudes through peer reading: A mixed method approach. *The Journal of Educational Research*, 107, 482-492.
- Leung, K. C. (2015). Preliminary empirical model of crucial determinants of best practice for peer tutoring on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107, 558-579.
- \*\*Locke, W. R. & Fuchs, L. S. (1995). Effects of peer-mediated reading instruction on the on-task behavior and social interaction of children with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3, 92-99.
- Maheady, L. & Harper, G. F. (1987). A class-wide peer tutoring program to improve the spelling test performance of low-income third- and fourth-grade students. *Education and Treatment of Children*, 10, 120-123.
- Maheady, L., Harper, G. F. & Mallette, B. (2001). Peer-mediated instruction and interventions and students with mild disabili-

- ities. *Remedial and Special Education*, 22, 4-14.
- Marascuilo, L. & Levin, J. R. (1968). *Evaluation Report for the Berkeley Unified School District*. Berkeley, CA: University of California.
- Mathur, S. R. & Rutherford, R. B., Jr. (1991). Peer-mediated interventions promoting social skills of children and youth with behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 14, 227-242.
- Moreno, J. L. (1967). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. 3. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- \*Nath, L. R. & Ross, S. M. (2001). The influence of a peer-tutoring training model for implementing cooperative groupings with elementary students. *Educational Technology Research and Development*, 49, 41-56.
- Oddo, M., Barnett, D. W., Hawkins, R. O. & Musti-Rao, S. (2010). Reciprocal peer tutoring and repeated reading: Increasing practicality using student groups. *Psychology in the Schools*, 47, 842-858.
- Paal, M., Hintz, A.-M. & Marx, L. T. (2017). „Wir trainieren für ein Hörbuch!“. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68, 193-207.
- Rivera, M. O., Al-Otaiba, S. & Koorland, M. A. (2006). Reading instruction for students with emotional and behavioral disorders and at risk of antisocial behaviors in primary grades: Review of literature. *Behavioral Disorders*, 31, 323-337.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W. & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95, 240-257.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch*, 28, 33-58.
- Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. (1994). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Hrsg.), *Theoretical models and processes of reading* (4. Aufl., S. 996-1056). Newark, DE: International Reading Association.
- Ryan, J. B., Reid, R. & Epstein, M. H. (2004). Peer-mediated intervention studies on academic achievement for students with EBD. *Remedial and Special Education*, 25, 330-341.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & Richter, L. (1985). Peer Tutoring with behaviorally disordered students: social and academic benefits. *Behavioral Disorders*, 10, 283-294.
- \*\*Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Tolfa-Veit, D. & Osguthorpe, R. T. (1986). Behaviorally disordered students as tutors: Effects on social behavior. *Behavioral Disorders*, 12, 36-44.
- \*Scruggs, T. E. & Osguthorpe, R. T. (1986). Tutoring interventions within special education settings: A comparison of cross-age and peer tutoring. *Psychology in the Schools*, 23, 187-193.
- \*\*Shisler, L., Top, B. L. & Osguthorpe, R. T. (1986). Behaviorally disordered students as reverse-role tutors: Increasing social acceptance and reading skills. *B.C. Journal of Special Education*, 10, 101-119.
- Simpson, R. L. (2004). Inclusion of students with behavior disorders in general education settings: Research and measurement issues. *Behavioral Disorders*, 30, 19-31.
- Spencer, V. G. (2006). Peer tutoring and students with emotional or behavioral disorders: A review of the literature. *Behavioral Disorders*, 31, 204-222.
- Spencer, V. G., Simpson, C. G. & Oatis, T. L. (2009). An update on the use of peer tutoring and students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality Education International*, 19, 2-13.
- Spivack, G. & Spotts, J. (1966). *Devereux Child Behavior Rating Scale Manual*. Devon, PA: Devereux Foundation.
- Spörer, N. (2009). Festigung mathematischer Basiskompetenzen durch peer-gestütztes Lernen: Ergebnisse einer Trainingsstudie in



- der Grundschule. *Empirische Pädagogik*, 23, 95-114.
- Spörer, N., Brunstein, J. C. & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19, 272-286.
- Spörer, N., Demmrich, A. & Brunstein, J. C. (2014). Förderung des Leseverständnisses durch „Reziprokes Lehren“. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (2. Aufl., S. 162-175). Göttingen: Hogrefe.
- \*Staubitz, J. E., Cartledge, G., Yurick, A. L. & Lo, Ya-yu (2005). Repeated reading for students with emotional or behavioral disorders: Peer- and trainer-mediated instruction. *Behavioral Disorders*, 31, 51-64.
- \*Top, B. L. & Osguthorpe, R. T. (1987). Reverse-role tutoring: The effects of handicapped students tutoring regular class students. *Elementary School Journal*, 87, 413-423.
- Utley, C. A. & Mortweet, S. L. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29, 1-23.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. & Rashotte, C. A. (1999). *The Comprehensive Test of Phonological Processing: Examiner's Manual*. Austin, TX: PRO-ED.
- \*\*Wehby, J. H., Falk, K. B., Barton-Arwood, S., Lane, K. L. & Cooley, C. (2003). The impact of comprehensive reading instruction on the academic and social behavior of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 225-238.
- Wellhöfer, P. R. (2012). *Gruppendynamik und soziales Lernen*. 4. Aufl. München: UTB.
- Woodcock, R. W. (1978). *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery*. Boston, MA: Teaching Resources.
- Woodcock, R. W. (1998). *Woodcock Reading Mastery Tests-Revised: Examiner's Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Woodcock, R. W. & Johnson, M. B. (1977). *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery, Part 2: Tests of Achievement*. Allen, TX: DLM Teaching Resources.
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S. & Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III: Tests of Achievement*. Itasca, IL: Riverside Publishing.

### **Markus Spilles**

Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
Klosterstraße 79c  
50931 Köln  
Telefon: 0221-470-1866  
E-Mail: markus.spilles@uni-koeln.de

Erstmalig eingereicht: 8.08.2017

Überarbeitung eingereicht: 30.10.2017

Angenommen: 27.11.2017