

Schüler helfen Schülern – Schüler unterrichten Schüler – Schüler als Tutoren – Schüler als Lehrer.

Institut für Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Univ. Hannover, 2002.

Vorbemerkungen.....	1
1. Schüler helfen Schülern: Modelle und Projekte	2
Historische und gesellschaftliche Bedingungen von Schülertutorenprogrammen	4
Amerikanische ShS-Programme.....	5
Learning Tutoring Cycle von Fitz-Gibbon	5
Ein ShS-Programm von Jackson und Riessmann (1977)	6
Tutorial Community Project.....	7
Gab und gibt es Tutorenprogramme in bundesdeutschen Schulen?.....	7
Bericht über Projekte	7
2. Argumente für ShS.....	8
ShS führt zu einem Wandel des schulischen Rollensystems	8
ShS ist ein Schritt zur Differenzierung der Schülerrolle.	9
ShS hat einen positiven Einfluß auf die Selbsteinschätzung und Identitätsbildung des Schülers.	10
ShS verbessert die schulische Sozialisation.	11
Welches Sozialisationspotential erschließt ein ShS-Programm?.....	11
Durch ShS werden zentrale Ziele sozialen Lernens für viele Schüler erreichbar.	12
ShS wandelt die Schulkultur und eröffnet allen Schülern Chancen der Selbstverwirklichung.....	13
Gegenwärtige Schulklasse.....	15
Emanzipatorische Verhaltensmodifikation	16
ShS ermöglicht eine erfolgreiche innere Differenzierung.	17
ShS bietet eine Lösung für das Dilemma 'Selektion oder Förderung'.	17
ShS verändert die Einflußprozesse und Herrschaftsverhältnisse in der Schule.	18
ShS fördert die gemeinsame Professionalisierung von Lehrern, Schülern und Eltern.	19
Schülertutorenprogramme leisten einen Beitrag zur Überwindung der Diskrepanzen zwischen Familie und Schule.	20
3. Probleme von ShS und Einwände von Lehrern	22
6. Praxis und Organisation	28
Gesamtplanung.....	30
Organisatorische Ratschläge	30
Programmeinführung.....	31
Die Leitung des Programms	32
Aufgaben im Rahmen eines „ShS“-Projekts.....	32
Zielsetzung	33
Bedingungen für eine erfolgreiche Implementation eines „ShS“-Programms.....	34
Literatur	34

Vorbemerkungen

Die Grundlage dieses Textes ist eine Arbeit aus der zweiten Hälfte der 80er Jahre (Feldmann 1980c). Hoffnungslos veraltet? Nein! Leider und/oder glücklicherweise wirken die Idee und die Begründungsstrukturen heute – in Zeiten des Pisa-Schocks - noch überzeugender und bedeutsamer als damals. Ob sich die Realisierungschancen verbessert haben, wird sich erweisen.

Die Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglichen neue Formen von Schülertutorenprogrammen, die erprobt werden sollten.

Die Namen der hier diskutierten schulischen Interaktionsform variieren: peer tutoring, Schüler als Tutoren, Schüler als Lehrer, Schüler unterrichten Schüler, Schüler helfen Schülern, altersheterogene Partnerarbeit.

Die Darstellung dieser innovativen schulischen Interaktionsform erfolgt interdisziplinär mit soziologischem Schwerpunkt. Dies ist ungewöhnlich bei einem Thema, das fast immer aus pädagogischer und psychologischer Sicht behandelt wird.

I. Schüler helfen Schülern: Modelle und Projekte

Dass Schüler bzw. Lernende anderen Lernenden beim Lernen helfen bzw. sie unterrichten, ist wahrlich keine innovative Idee.

Schon in den 70er Jahren stellte ich die Frage, „warum dieses elementare Lernprinzip in Deutschland so selten eingesetzt und von der Erziehungswissenschaft kaum beachtet wird.“

Dieser Text soll nun darstellen, daß ShS ein bedeutsames Prinzip der Lernprozeßgestaltung ist, das in *jeder* Schule oder anderen Lernorganisation einsetzbar ist

Was heißt „Prinzip“ der Lernprozeßgestaltung?

Ist ShS

- eine alternative Unterrichtsform zu Frontalunterricht, Gruppenarbeit etc.,
- eine Art innerer Differenzierung,
- eine Veränderung der Schulorganisation,
- eine Art Förderunterricht
- eine neue Form des sozialen Lernens?

Man kann zweifellos noch weitere Alternativen finden. ShS ist allen genannten Kategorien in gewissem Maße zuzuordnen, bzw. die Zuordnung hängt von der konkreten Durchführung eines ShS-Programms ab.

Welche Elemente sind charakteristisch für ShS? Das entscheidende Kennzeichen ist die Lernerorientierung.

Schüler arbeiten mit Schülern.

Dieses scheinbar triviale Merkmal kennzeichnet zwar jeden Unterricht, doch auf den Grad der der Vernetzung der Schüler-Schüler-Interaktion kommt es an.

Schüler arbeiten in Klein(st)gruppen miteinander

Im Gruppenunterricht bestehen die Gruppen in der Regel aus drei bis sechs Schülern, im ShS aus zwei Schülern.

Ein Tutor arbeitet mit einem Schüler

Partnerarbeit in der Schulklasse ist eine Form dieser intensiven Zusammenarbeit zwischen Schülern, bei der die Wahrscheinlichkeit der aktiven Beteiligung von Schülern größer ist als bei der Arbeit in Gruppen mit drei und mehr Schülern. Doch bei ShS wird versucht, dem Schüler mehr Lehrerfunktionen zu übertragen als bei Partnerarbeit innerhalb der Klasse.

Folglich muß gewährleistet sein, daß der Tutor mit spezifischen Lehrerkompetenzen ausgestattet ist

Das einfachste Verfahren, diese Kompetenz bzw. den ausreichenden Kompetenzunterschied zwischen Tutor und Tutorschüler zu garantieren, ist der Einsatz älterer Schüler, die den Stoff der jüngeren Schüler schon gut beherrschen.

Ein älterer Schüler unterrichtet einen jüngeren Schüler.

Doch es sind nicht nur spezifische fachliche Kompetenzen des Tutors erforderlich, sondern - wie beim Lehrer - erzieherische und soziale Fähigkeiten, um ein positives Lernklima zu erzeugen.

Folglich muß gewährleistet sein, daß der Tutor über erzieherische und soziale Kompetenzen verfügt, was in der Regel durch ein Tutorentaining erreicht wird.

Ein entscheidendes Merkmal dieses Unterrichtsprinzips ist Lernen durch Lehren.

Die auch für Lehrer aus ihrer Erfahrung stammende Erkenntnis, daß man durch das Lehren und Unterrichten selbst am besten lernt, konnte auch durch empirische Untersuchungen bei Schülern erhärtet werden (Devin-Sheehan 1976; Allen 1976, S. 236 ff., Fitz-Gibbon 1977). Deshalb ist es erwünscht, daß alle Schüler, vor allem aber leistungsschwache Schüler, möglichst oft Tutorenfunktionen übernehmen.

Dies sind m.E. die wichtigsten Elemente von ShS. Diese Schrift soll nun dazu dienen,
- dieses Unterrichtsprinzip in seinen vielfältigen Möglichkeiten und Variationen vorzustellen,
- die Vorteile durch die Darstellung neuerer Untersuchungsergebnisse zu beweisen,
- Hilfen bei der Organisation entsprechender Projekte zu geben,
- und vor allem auch die Vorurteile, die gegenüber diesem - von manchen als „veraltet“ empfundenen - Prinzip bestehen, zu entkräften.

Denn manche werden sich fragen: Warum soll ich mich gerade mit diesem Vorschlag zur Verbesserung des Unterrichts befassen und nicht mit innerer Differenzierung, offenem Unterricht, computerunterstütztem Unterricht, Konstruktivismus, neuen Curricula etc.?

Meine Antwort auf diese Frage lautet: Dieser Vorschlag ist ohne hohen finanziellen Aufwand durchführbar und vermehrt kulturelles und soziales Kapital – vor allem bei denjenigen, die es dringend benötigen. Peer tutoring setzt ein großes Potential an Lehr- und Lernenergie frei. Er verändert die Organisation Schule im sozialen Bereich *und* führt zur Leistungssteigerung.

Er setzt außerdem bei zentralen Problemen der Schule an: Das zunehmende Desinteresse der Schüler, die Entfremdung, das gesellschaftliche Abseits, in das die Schule für viele Schüler geraten ist, die Isolation, in der sich viele Kinder befinden, die zunehmende Anonymität der Großschulen. ShS ist somit eine Sozialform, die aus dem Unterricht und der Schule „herausragt“, positive außerschulische Konsequenzen hat, z.B. neue Freundschaftsbeziehungen.

Somit wird hier nicht etwa nur über eine Unterrichtsform verhandelt, wie etwa über Gruppenunterricht, sondern es geht um die Initiierung einer schrittweisen Wandlung des schulischen Rollen- und Kommunikationssystems.

ShS eröffnet folglich Perspektiven der inneren Schulreform, wobei nicht „deduktiv“, sondern „induktiv“ vorgegangen wird. Vorweg werden keine neuen Ziele und Mittel proklamiert, sondern die in der Schule gesetzten Ziele anerkannt, ja teilweise erst wieder ins Gedächtnis gerufen, da sie häufig in der Schulroutine nicht mehr beachtet werden.

Schüler, die Lehrfunktionen übernehmen, eignen sich diese und evtl. auch neue Ziele in einem Prozeß der aktiven Auseinandersetzung an, sind also nicht mehr passive Konsumenten von Unterrichtstechnologie.

Zuletzt seien noch *Leitziele* genannt, die durch Schülertutorenprogramme erreicht werden sollen, bzw. an denen diese Programme u.a. zu messen sind. Es handelt sich um Ziele eines Unterrichts, der leistungsbezogen und emanzipatorisch ist. Die Ziele wurden unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse zu effektivem Unterricht aufgestellt (Brophy/Evertson 1976; Good et al. 1975; Gage 1979).

1. Die leistungsbezogene Aktivität und Interaktion von Lehrern und Schülern soll erhöht werden.
2. Die Lernumwelt muß möglichst leistungsanregend gestaltet werden.
3. Die Entscheidungen der Schüler über die Auswahl von Lehrinhalten und Methoden sollen im Rahmen der zentralen Leistungsziele verstärkt werden.
4. Die Bewertung der Leistung soll sich auf den Fortschritt des einzelnen Kindes in dem jeweiligen Bereich beziehen, nicht auf den Vergleich der Leistung mit anderen Kindern.
5. Individualisierung ist als Prinzip des fachorientierten leistungsbezogenen Unterrichts anzusetzen.
6. Möglichst aktives Lernen anstelle des passiven Lernens, wobei das Hauptkennzeichen von aktivem Lernen die sozial auch für den Lernenden sinnvolle Anwendung darstellt.
7. Lernen soll von den Beteiligten als integrativer Prozeß begriffen und gefordert werden. Die Integration bezieht sich sowohl auf die individuelle kognitive Strukturierung als auch auf die soziale Einbettung der Lernprozesse.
8. Die Ziele des Unterrichts sind im Rahmen eines Handlungssystems einzuordnen und auf ihre Realisierbarkeit und auf Interaktionswirkungen hin zu prüfen und zu modifizieren (Evaluation) (vgl. dazu auch die Zielsetzungen schülerorientierten Unterrichts bei Wagner u.a. 1976, S. 11 f., Huber 1976, S. 69 ff.).

In welchem Ausmaß diese Lernziele durch ShS erreichbar sind, soll im zweiten Kapitel erörtert werden.

Im folgenden wird zuerst ein kurzer Abriss historischer und gesellschaftlicher Bedingungen von ShS-Programmen gegeben. Hierauf werden dem Leser einige ausgewählte amerikanische Programme und ein deutsches Experiment vorgestellt. Das unter meiner Leitung an der Integrierten Gesamtschule Garbsen in den Jahren 1974 bis 1976 durchgeführte Projekt wird im vierten Kapitel des Buches „Schüler helfen Schülern“ (Feldmann 1980c) detailliert beschrieben.

Historische und gesellschaftliche Bedingungen von Schülertutorenprogrammen

Schüler als Tutoren - Helfer, Gehilfen, Monitoren und andere Bezeichnungen wurden verwendet - gab es in Deutschland seit dem Mittelalter (vgl. die ausführlichere Darstellung bei Krüger 1975, S. 15 ff.). Es ist anzunehmen, daß verschiedene Gründe diese Lernform bis ins 19. Jahrhundert begünstigt haben:

- Lehrermangel; es gab nur sehr wenige ausgebildete „Lehrer“, Gelehrte, Priester und andere Professionelle.
- In den Schulen und in den Lerngruppen waren sehr unterschiedliche Altersgruppen vertreten. Die Jahrgangsklasse war noch nicht „erfunden“, bzw. hatte sich noch nicht durchgesetzt
- Die Spezialisierung des Wissens war noch nicht so weit gediehen.
- Kindern und Jugendlichen wurden insgesamt mehr Erwachsenenfähigkeiten zugeschrieben als heutzutage.
- Das Schulsystem war noch nicht so erstarrt, standardisiert und bürokratisiert wie heute, so daß sich Lernformen durchsetzen ließen, deren Wert ziemlich klar einsichtig war.
- Die Schulen waren noch ziemlich klein (so wie es heute noch viele Landschulen sind), so daß sich rein altershomogene Gruppen mit jeweils einem Lehrer gar nicht bilden ließen.

Das bekannteste klassische ShS-Programm ist mit den Namen Bell und Lancaster verknüpft. „1797 bzw. 1806 verbreiteten Bell bzw. Lancaster die später nach ihnen benannte Methode in eigenen Publikationen. Der Erfolg dieser Methode in den Armen- und Fabriksschulen Ostindiens und Englands kam der Neigung des expandierenden Wirtschaftssystems entgegen, bei Investitionen ins Bildungssystem besonders zu sparen.

Bezeichnend ist der Titel einer deutschen Schrift, die anfangs des 19. Jahrhunderts verbreitet wurde: „Lancaster einziger Schulmeister unter tausend Kindern“. (Verf.: Natorp, Duisburg 1808)“ (Pfeiffle 1978, S. 9).

Diese letzte Blüte des Schülertutorensystems führte zu dem Vorurteil: Schüler als Tutoren sind billige Arbeitskräfte in Schulen für die ärmere Bevölkerung. So wurden diese Programme mit Mangel und Armut assoziiert und verschwanden mit dem Zuwachs an Geldern für den Erziehungsbereich. Sicher wurden die Tutorensysteme auch wegen ihrer „Störfunktion“ bezüglich der Einrichtung von Jahrgangsklassen aufgegeben und - wie Pfeiffle (1978, S. 9) anhand des Verbots der Bell-Lancasterschen Lehrmethode 1820 in der österreichischen Monarchie zu beweisen versucht - weil ihnen vielleicht „die Förderung einer politischen Tendenz“ unterstellt wurde, „die mit dem restaurativen Geist des Vormärz nicht in Einklang zu bringen war“.

Vielleicht hat auch die sich verstärkende Konkurrenz in der modernen Gesellschaft und in der Schule persönliche Hilfe und Fürsorge überhaupt verkümmern lassen. Die Schüler konkurrieren miteinander um die Zensuren und um Statusgewinne. Die Curricula werden immer mehr mit Wissenspartikeln gefüllt, es muß ständig neuer Lehrstoff gebracht werden und es bleibt somit scheinbar keine Zeit für Hilfe und Förderung.

Erst Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts, als die Kritik an der Schule zunahm und nach Alternativen gesucht wurde, wurde von Erziehungswissenschaftlern in den Vereinigten Staaten wieder propagiert, daß Schüler andere Schüler unterrichten. Es ist wohl kein Zufall, daß es wieder eine Zeit des relativen Lehrermangels war.

In den sechziger Jahren wurden Programme entwickelt, die auch teilweise empirisch überprüft wurden. Meistens wurden allerdings nur Erfahrungsberichte veröffentlicht, und nur wenige

Untersuchungen lieferten Resultate, die sich verallgemeinern lassen. Es wurden soziale Lernziele neben den Zielen der Leistungsverbesserung hervorgehoben, z.B. daß Schüler die Möglichkeit haben sollen, Erwachsenenrollen zu übernehmen, daß sie positive Arbeitstugenden entwickeln, pädagogische Kompetenzen erwerben und lernen sollen, anderen zu helfen. Wie schon im 19. Jahrhundert wurden Programme vor allem für benachteiligte Kinder, für unterentwickelte Gebiete, für Unterschichtkinder und rassische Minderheiten entwickelt. Damit wurden jedoch gleichzeitig wieder Vorurteilsstrukturen erzeugt.

Die Erfahrungsberichte erbrachten positive Ergebnisse. Schulische und gesellschaftliche Wertvorstellungen und Normen wurden erfüllt. Störende Schüler wurden zu fleißigen Schülern, leistungsschwache Schüler verbesserten ihre Zensuren, die Moral in der Schulklasse und die Einstellungen der Schüler gegenüber dem Lehrer verbesserten sich, usw. Die Berichte waren jedoch von geringem wissenschaftlichen Wert, da die Standards empirischer Untersuchungen nicht eingehalten wurden.

Bald entwickelten Erziehungs- und Sozialwissenschaftler weitere theoretische Modelle, die mit Hilfe solcher und ähnlicher Programme verwirklicht werden könnten. Paolitto (1976) meint, daß romantische und progressive Ideologien in solche Programme projiziert wurden, um Lernziele zu erreichen, die im normalen schulischen Alltag nicht erreicht werden können. An Lernzielen dieser Art wurden genannt:

- Ichstärke entwickeln,
- positives Selbstbild aufbauen,
- altruistische Wertvorstellungen und Empathie entwickeln,
- die Lehrerrolle übernehmen und ihr neue Aspekte hinzufügen,
- die moralische Entwicklung fördern,
- Rollendistanz erlernen und
- kognitive und affektive Strukturierung aufeinander abstimmen.

Amerikanische ShS-Programme

Eines der bekanntesten ShS-Programme in den USA wurde von Lippitt u.a. (1971) entwickelt. Die Hauptziele waren: Verbesserung der Schulleistungen, der Motivation, der sozialen Beziehungen mit anderen Kindern und der sozialen Einstellungen. Ein Schuldistrikt in Kalifornien übernahm das Programm und führte auch eine gründliche Evaluation durch. In einem Dreijahresprogramm wurden in 6 Schulen 120 leistungsschwache Schüler der 4., 5. und 6. Klassen in Lesen, Mathematik und in muttersprachlichen Fähigkeiten unterrichtet. Die Tutoren waren Schüler der 7. und 8. Klassen. Dreimal pro Woche jeweils zwischen 35 und 45 Minuten unterrichteten die älteren die jüngeren Schüler. Die Experimentalgruppen wurden mit Kontrollgruppen verglichen und es erwies sich, daß die Tutoren und auch die jüngeren Schüler signifikante Verbesserungen ihrer Schulleistungen im Vergleich zu den Kontrollgruppen zeigten. In der Beliebtheit und der Selbsteinschätzung der Schüler konnten allerdings keine Verbesserungen festgestellt werden. Die Lehrer waren allerdings der Meinung, daß die Selbsteinschätzung der älteren Schüler sich verbessert hatte. Zusammenfassend kann man sagen, daß das Programm eindeutig auf die Schulleistungen positiven Einfluß genommen hatte, doch die angestrebten sozialen Lernziele entweder nicht erreicht werden konnten oder die Meßinstrumente für die Messung dieser Ziele nicht geeignet waren. Das Lippitt-Programm war im Bereich der Schulung der Tutoren im Umgang mit den jüngeren Schülern sehr differenziert, doch die fachspezifische Schulung der Tutoren war kaum strukturiert. Im sozialen Bereich wurde Wert auf eine relative Selbständigkeit der Tutoren gelegt

Andere Wissenschaftler und Schulen erprobten *strukturierte Programme*, in denen die Tutoren genau vorgeschrieben erhielten, was sie inhaltlich und methodisch zu tun hätten. Untersuchungen zeigten, daß bezüglich begrenzter kognitiver Lernziele strukturierte Programme, die ja auf diese spezifischen Ziele hin entwickelt wurden, bessere Ergebnisse liefern als unstrukturierte Programme. Eine spezielle Variante dieser strukturierten Programme war eine Form von programmiertem Unterricht, in der anstelle der Lernmaschine ein menschlicher Tutor eingesetzt wurde (vgl. Rosenbaum 1973). Diese Programme erwiesen sich im Mathematikunterricht und beim Lesenlernen bei unterprivilegierten, leistungsschwachen Schülern als sehr erfolgreich (vgl. Devin-Sheehan 1976, S. 357 ff.).

Mehrere Programme wurden auch außerhalb der Schulen durchgeführt; ein Beispiel ist das Programm „Jugend hilft Jugend“ (McClosky/Kleinbard 1974). Ältere - oft arbeitslose - Jugendliche halfen unterprivilegierten anderen Jugendlichen und erhielten dafür eine Bezahlung. Solche Programme wurden in verschiedenen Gebieten der USA durchgeführt und waren im Durchschnitt durchaus erfolgreich (vgl. Gärtner et al. 1971; School Volunteers 1974). Die Jugendlichen verbesserten ihre Interessen, ihre Motivation, ihre Leistungen im Lesen, Schreiben, Rechnen und zeigten auch im Schulunterricht ein erwünschteres Verhalten (National Commission on Resources for Youth 1974).

Learning Tutoring Cycle von Fitz-Gibbon

Fitz-Gibbon (1977) ging in ihrem Projekt von der bestätigten Grundannahme aus, daß der Tutor durch seine Tätigkeit am meisten lernt, und wählte deshalb den Lernstoff gemäß den diagnostizierten Schwächen der Tutoren aus. Hierauf wurden jüngere Schüler für die Tutoren ausgewählt, die ebenfalls ähnliche Lücken in ihrem Wissen hatten. Fitz-Gibbon meint, daß das durch die Forschungen bisher am meisten bewiesene Faktum der Tutorenprogramme der kognitive Fortschritt der Tutoren in den Bereichen, die sie unterrichten, sei.

Fitz-Gibbon nennt die spezielle Unterrichtsmethode, die sie entworfen hat, „Learning-Tutoring Cycle“ (LTC). Diese Unterrichtsmethode besteht aus zwei Phasen:

1. Schüler der Sekundarstufe I lernen durch ihre Lehrer kleine, klar definierte Einheiten von Lernstoffen, die aufgrund spezieller durch Tests gewonnener Diagnosen ihrer Kenntnisse und Lernschwächen entworfen wurden.
2. Auf diese kurze, durch den Lehrer gelenkte Lernperiode folgt eine Phase, in der die Schüler als Tutoren jüngeren Schülern die gleichen eben gelernten Lernstoffe vermitteln. Während dieser Tutorenphase erfolgt eine Supervision der Tutoren durch ihre Lehrer.

Die erste Phase dauert ungefähr eine Woche, während die Tutorenphase ungefähr zwei Wochen in Anspruch nimmt. Das Tutorenprogramm ist bei dieser Unterrichtsmethode in den Normalunterricht integriert und jeder Schüler muß daran teilnehmen. Das Projekt wurde im Rahmen der kompensatorischen Erziehung durchgeführt; die Lehrer erhielten einige Freistunden, außerdem wurde eine Hilfskraft eingesetzt und ein Evaluator auf Teilzeitbasis. Der Evaluator sollte gleichzeitig aufgrund seiner begleitenden Forschung den Lehrern Feedback geben, um permanente Verbesserungen des Programms zu erleichtern.

Fitz-Gibbon (1975) schildert ein Experiment mit ihrem Modell, an dem sich 40 Schüler der neunten Schulstufe beteiligten, die aus vier Klassen ausgewählt wurden und leistungsschwach in Mathematik waren. Die jüngeren Schüler wurden aus der vierten Schulstufe genommen. Das Tutorenprogramm wurde drei Wochen durchgeführt, und zwar nach dem Modell LTC. Geübt wurde hauptsächlich Bruchrechnen, wobei elf Lernziele vorgege-

ben waren. Es wurden Leistungstests und Einstellungsuntersuchungen vor dem Experiment, knapp nach dem Experiment und drei Monate später durchgeführt. Die Tutoren wurden in ihren Klassen in drei Schulstunden von der Lehrerin auf das Bruchrechnen vorbereitet. Die Lehrerin bezog sich in ihrem Unterricht bereits auf das spätere Tutorenprogramm und zeigte, wie man einem Schüler das Bruchrechnen beibringen kann. Sowohl die Schüler der Experimentalgruppe als auch die Schüler der Kontrollgruppe erhielten diese Instruktion. In den folgenden drei Wochen arbeiteten die Schüler der Experimentalgruppe als Tutoren, während die Lehrer mit den Kontrollgruppenschülern weiterhin in der Klasse im normalen Unterricht Bruchrechnen übten. Das Ziel des Experimentes war, zu überprüfen, ob die Tutoren im Vergleich zu den Kontrollschülern mehr oder weniger lernten. Die Tutoren arbeiteten teilweise mit einem, zwei oder vier jüngeren Schülern. Die Untersuchungen nach drei Wochen und auch drei Monate später ergaben bedeutsame Unterschiede zwischen beiden Gruppen, wobei die Tutoren eindeutig bessere Leistungsergebnisse im Bruchrechnen aufwiesen als die Kontrollschüler. Auch die jüngeren Schüler, die von den Tutoren unterrichtet worden waren, zeigten signifikant bessere Leistungsergebnisse zu den beiden Testterminen als die entsprechenden Kontrollschüler in den vierten Klassen, die das Bruchrechnen im Normalunterricht geübt hatten. Hierbei ist zu beachten, daß die Tutoren ausschließlich leistungsschwache Schüler waren und somit auch die - den Erwartungen vieler Lehrer widersprechende - Annahme bestätigt wurde, daß auch leistungsschwache Schüler positive Leistungen bei jüngeren Schülern bewirken können.

Sehr interessant ist das Ergebnis, daß innerhalb dieser Gruppe der *Tutoren die leistungsschwächsten die besten Lehrer* waren, d.h. daß Tutoren, die auch im Nachtest relativ leistungsschwach waren, besonders gute Lernergebnisse bei den jüngeren Schülern produzierten. Die Hypothese, daß leistungsstärkere Schüler bessere Ergebnisse bei ihren Schülern erbringen als leistungsschwache Schüler, ist also falsifiziert worden. Es ist aber zu bedenken, daß eine Altersdifferenz von fünf Jahren vorlag und daß es durchaus möglich ist, daß bei einer geringeren Alters- und damit auch Kompetenzdifferenz andere Ergebnisse erzielt worden wären. Außerdem ist zu bedenken, daß die Tutoren alle gut geschult wurden, so daß wahrscheinlich aufgrund der Altersdifferenz und der guten Schulung auch zwischen den sehr leistungsschwachen und den nur mäßig leistungsschwachen Schülern in der Tutorsituation kein bedeutsamer Unterschied mehr in der Sachkompetenz vorlag. Das Ergebnis deutet eher darauf hin, daß in den Verhaltensweisen und Einstellungen Unterschiede vorliegen; man kann vermuten, daß besonders leistungsschwache Schüler sehr geduldig und einfühlend gegenüber ihren jüngeren Schülern sind. Wahrscheinlich sprechen sie einfacher, stellen direktere und einfachere Fragen und ermöglichen so den jüngeren Schülern, auch eher den Lehrstoff zu bewältigen, als wenn schwierigere Fragen gestellt werden und der Tutor über den Kopf des jüngeren Schülers hinwegspricht.

Ein ShS-Programm von Jackson und Riessmann (1977)

Dieses Projekt in der Stadt New York verfolgte einerseits die traditionellen Ziele solcher Programme, nämlich das Lernverhalten vor allem von leistungsschwachen Schülern zu verbessern, andererseits wurden jedoch auch Ziele der Lehrerweiterbildung und Lehrerausbildung damit verbunden. Das Projekt wurde im Zusammenhang mit dem Teacher-Corps-Programm durchgeführt. Außerdem wurde parallel Organisationsentwicklung in der Schule betrieben, in der das Programm stattfand, d.h. die Projektmitglieder arbeiteten intensiv in der Schule mit, beteiligten sich am allgemeinen Schulleben, unterstützten Innovationsversuche von Lehrern und erforschten die Einstellungen und Verhaltensweisen der Lehrer und Schüler. Sie verfolgten also einen Handlungsforschungsansatz.

Es wurde eine traditionelle Unterschichtschule ausgewählt, die in einem alten Gebäude untergebracht war. Die Lehrer standen der Idee „Schüler unterrichten Schüler“ anfangs keineswegs aufgeschlossen gegenüber. Einige Lehrer waren überhaupt nicht interessiert an dem Projekt, andere zweifelten stark an seiner Durchführbarkeit und an den angegebenen Zielen, wieder andere trauten den Schülern nicht die Fähigkeit zum Unterrichten zu. Dagegen war die Mehrzahl der Eltern sehr aufgeschlossen und interessiert und unterstützte das Programm von Anfang an. Ein besonderes Problem ergab sich dadurch, daß in der Schule schon andere Programme zur Unterstützung von leistungsschwachen Schülern liefen.

Da dem Team mehrere Studenten, die bereits als Lehrer gearbeitet hatten, zur Verfügung standen, konnte es der Schule und den Lehrern zusätzliche Angebote machen. Diese Lehrerstudenten, die bereits die Schulpraxis kannten, initiierten ein Unterrichtsprogramm nach der normalen Schulzeit, in dem Spanisch, Kunstkurse, Basketball und Tanzunterricht gegeben wurde. Das führte dazu, daß die Schüler sich besonders stark engagierten und auch die Eltern und Lehrer sehr positiv gegenüber diesem zusätzlichen Programm reagierten. Innerhalb dieses zusätzlichen Programms wurde schon ein Prototyp des für den normalen Unterricht vorgesehenen „Schüler helfen Schülern-Projekts“ installiert. Außerdem initiierte das Projektteam ein Kommunikationsprogramm, in dem täglich ältere Schüler Neuigkeiten in der Schule in schriftlicher und mündlicher Weise mitteilten. Das Projektteam wurde so in das normale Schulleben integriert und mit der Zeit von den Lehrern ernst genommen und anerkannt. Außerdem hatten die Mitglieder des Projektteams durch diese intensive Mitarbeit in der Schule auch die Bedürfnisse der Lehrer, Schüler und Eltern kennengelernt.

Nach dieser Vorbereitungsphase wurde das Hauptprogramm begonnen. Den Lehrern wurde als Gratifikation

ein Kurs über die dem Programm zugrundeliegenden pädagogischen und psychologischen Probleme angeboten, der auch als zusätzliche Qualifikation anerkannt wurde. Zu Beginn des Programms wurden 34 Schüler der 3. und 5. Schulstufen einbezogen. Die Schüler arbeiteten dreimal pro Woche miteinander jeweils 45 Minuten lang. Die Lehrer dieser Schüler trafen sich einmal pro Woche jeweils drei Stunden lang, um eine Evaluation, Beurteilung und Modifikation des Programms bzw. der Veranstaltungen der abgelaufenen Woche durchzuführen. Da die Lehrer an allen Entscheidungen, d.h. an der Auswahl der Schüler und der inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Programms aktiv beteiligt waren, entwickelten sie ein starkes Engagement für das Projekt und identifizierten sich mit den Zielen. Das Projekt wurde schrittweise innerhalb der Schule ausgeweitet, was auch dadurch erleichtert wurde, daß Schüler, Eltern und beteiligte Lehrer sich sehr positiv über das Projekt geäußert hatten.

An diesem Projekt ist abzulesen, daß verschiedene Bedingungen die erfolgreiche Implementation eines „Schüler-unterrichteten-Schüler-Programms“ erleichtern:

1. Eine über das Projekt hinausgehende Mitarbeit der Innovationsagenten in der Schule.
2. Eine intensive Mitarbeit der beteiligten Lehrer im Projekt.
3. Eine Verbindung des Projekts mit der Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung, da dadurch bessere personelle Ausstattung, Innovationssimpulse und eine Evaluation gewährleistet werden.
4. Eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern und eventuell der Schülervertretung in der Schule.

Tutorial Community Project

Melaragno (1976) und andere haben in Pacoima, Kalifornien, versucht, eine ganze Elementary School (1.-6. Klassenstufe) in ein Tutorensystem umzuwandeln. Schüler verschiedener Schulstufen unterrichteten dort jüngere Schüler; aber auch innerhalb der altershomogenen Gruppen wurde häufig Partnerarbeit durchgeführt. Außerdem arbeiteten die Lehrer und Eltern mit einzelnen Schülern.

Seit 1968 unterrichteten Schüler der 5. und 6. Schulstufe Kinder in einer angeschlossenen Vorschulklasse. Die teilnehmenden Lehrer konnten sich von dem Erfolg dieses Versuchs überzeugen und so wurde im nächsten Jahr mit einer größeren Anzahl von Schülern und mehreren Schulstufen weitergearbeitet. Das Training und die Einführung der Lehrer erfolgte hauptsächlich durch eigene Tätigkeit als Tutor, durch Beobachtung von Schülertutoren, hierauf durch den Versuch, einige Schülertutoren vorzubereiten. Die Lehrer wurden also nicht primär theoretisch geschult, sondern lernten on-the-job. Für die Schülertutoren fand ein eigenes Training statt, in dem sie auf die Schwierigkeiten der jüngeren hingewiesen wurden, Rollenspiele durchführten, ihre Arbeit von Lehrern beobachtet wurden und sie Ratschläge erhielten.

Es wurde darauf Rücksicht genommen, daß Tutoren verschiedene Bedürfnisse und Fähigkeiten haben. Einerseits mußte den Tutoren klar vorgegeben werden, welche Aufgaben sie mit den jüngeren Schülern bearbeiten sollen. Andererseits bestärkte man kreative und engagierte Tutoren, eigene Wege und Methoden der Vermittlung des Lernstoffs zu finden. Manche geübten Tutoren wurden in der Schulung anderer Tutoren eingesetzt und entlasteten so die Lehrer. Es wurden auch Versuche gemacht, Tutoren mehrere jüngere Schüler unterrichten zu lassen.

In der genannten Schule zeigten sich nicht nur erstaunliche Leistungssteigerungen bei den schwachen Schülern, sondern es nahmen auch Aggressivität und Zerstörungen innerhalb der Schule ab, zwei gute Indikatoren für die Einstellungen der Schüler gegenüber der Schule und dem Lernen.

Gab und gibt es Tutorenprogramme in bundesdeutschen Schulen?

Wie viele Erfahrungsberichte zeigen, wird das Prinzip von engagierten Pädagoginnen und Pädagogen angewendet (vgl. auch Krüger 1975, S. 34 ff.; Wagner u.a. 1976, S. 55 f.). Doch leider wird sowohl in der deutschen Forschung als auch in der deutschen Lehrerbildung kaum darauf Bezug genommen.

Folgende *Forschungsprojekte* sind zu nennen, die alle in den innovativen 70er Jahren durchgeführt wurden:

- Wellenreuther u.a. 1979
- Kettwig 1978. Da es sich um eine interessante Diplomarbeit handelt, werde ich das Projekt im folgenden kurz beschreiben (vgl. auch Jürgens/Kettwig 1989).
- Ein Projekt an der IGS Garbsen (vgl. Feldmann 1980c).

Bericht über Projekte

Kettwig (1978) führte in einer Grund- und Hauptschule mit Orientierungsstufe in Nordniedersachsen 1977/78 ein ShS-Projekt durch, das aufgrund der Seltenheit solcher Versuche in der BRD besondere Beachtung verdient.

Schüler aus zwei 7. Klassen fungierten als Tutoren, die Schüler aus zwei 5. Klassen als Tutor-Schüler. Außerdem wurden noch eine 7. Klasse und zwei 5. Klassen als Kontrollgruppen einbezogen. Eine der beiden Tutorengruppen diente jeweils beim ersten Experiment als Experimental- und beim zweiten als Kontrollgruppe. Die

Experimente bezogen sich auf Rechtschreib- und Leseleistungen. In beiden Versuchen wurde außerdem die Lernmotivation der Tutoren gemessen.

Der Versuch wurde als Projekt im Deutschunterricht durchgeführt, wobei Frontalunterricht mit der alternativen Methode „ShS“ verglichen wurde. Im Frontalunterricht wurden die Schüler von Lehrern betreut, während der Autor der Untersuchung die ShS-Phasen leitete. Es handelte sich also um kein zusätzliches Programm, sondern um eine methodisch andere Gestaltung innerhalb der Unterrichtszeit.

Für das Leseexperiment wurden insgesamt 14 Stunden und für den Rechtschreibversuch 15 Stunden verwendet. Die Experimentalschüler arbeiteten jeweils eine Stunde pro Woche miteinander, während die Kontrollschüler von Lehrern mit den gleichen Aufgaben ebenfalls eine Stunde pro Woche unterrichtet wurden. Die Tutoren und ihre Schüler wurden zwischen fünf und acht Stunden auf das Projekt vorbereitet

Es zeigten sich nur bei der Rechtschreibleistung signifikante Differenzen zugunsten der Tutoren; in allen anderen Fällen, also bei der Leseleistung beider Schülergruppen, bei der Lernmotivation der Tutoren und bei der Rechtschreibleistung der Tutor-Schüler, waren keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppen feststellbar.

Als mögliche Erklärung führt der Autor unter anderem an, daß bei einem Teil der Tutoren aufgrund der vorgeschriebenen monotonen Tätigkeiten Unlust entstand, was vom Autor vor allem bei dem Leseexperiment festgestellt wurde. Er schlägt auch vor, daß auf die Motivation der Tutoren besonders geachtet und ihnen die Möglichkeit zu eigenen didaktisch-methodischen Entscheidungen geboten werden sollte.

Außerdem hatte man aus Gründen der Experimental-Raison einen Eingriff in die Beziehungen der Schüler vorgenommen;

zuerst hatte man die Schülerpaare mehr oder minder zufällig zusammengestellt, hierauf Tests durchgeführt und die Schüler nach den Testergebnissen umgruppiert, um leistungsmäßig günstigere Gruppen zu bilden. Dies führte jedoch bei einem Teil der Schüler zu Widerständen, da es ein Zerreißen schon gebildeter und offenbar auch positiv besetzter Paare bedeutete. Auch ist auf das Zeitproblem hinzuweisen: die Dauer insgesamt und auch die wöchentliche Stundenzahl waren relativ gering angesetzt, so daß unter Umständen noch nicht die Schwellenwerte, bei denen sich bedeutsame Differenzen zwischen den Methoden zeigen, erreicht wurden.

Die Untersuchung beweist - wie auch die überwiegende Mehrzahl der amerikanischen Studien - daß Tutorenprogramme dem normalen Unterricht, vor allem wenn er frontal durchgeführt wird, gleichwertig sind und somit, wenn man die im folgenden Kapitel genannten Vorteile gegenüber lehrerzentriertem Unterricht in die Überlegung einbezieht, auf jeden Fall in vielen Schulen eingeführt werden sollten.

2. Argumente für ShS

In diesem Kapitel soll eine interdisziplinäre theoretische Begründung für den Einsatz von ShS-Programmen gegeben werden.

Die erkenntnisleitenden Interessen dieser theoretischen Überlegungen beziehen sich auf die Einlösung allgemein anerkannter pädagogischer und gesellschaftlicher Zielvorstellungen, wie Mündigkeit des Schülers, Förderung lebenslangen Lernens und Lernen lernen.

Daß Schüler andere Schüler unterrichten, erscheint vielleicht zuerst als zu enger Ansatz, um diese zentralen Erziehungsziele tatsächlich besser als oder zumindest genauso gut wie im herkömmlichen Unterricht zu erreichen. Doch die in dieser Arbeit vorgetragene Konzepte richten sich auf eine entscheidende Veränderung der Schülerrolle. Vor allem leistungsschwachen, „schwierigen“ und unterprivilegierten Schülern wird durch ShS eine Chance geboten, ihr negatives Schicksal zu brechen, die sie im herkömmlichen Unterricht meist nicht erhalten. Daß jedoch auch die Lehrerrolle durch ShS in erwünschter Weise verändert wird, soll durch die Konfrontation von theoretischen Annahmen mit Forschungsergebnissen und Erfahrungen dargelegt werden. Die Argumentation geht von einer Beschreibung der derzeitigen schulischen Formen aus, wobei allerdings ein über den Unterricht hinausreichendes pädagogisches Feld einbezogen wird, das auch die Familie, Gleichaltrige und künftige Lebenssituationen umfaßt.

ShS führt zu einem Wandel des schulischen Rollensystems

In der traditionellen Schule gibt es nur die beiden Grundpositionen und -rollen: Schüler und Lehrer. Die Rolle des Lehrers wurde im Laufe der professionellen Entwicklung differenziert: nach Fächern, Schulstufen, Jahrgängen, Arbeitsbereichen, wie Verwaltung, Freizeit, Beratung. In verschiedenen Schulen, vor allem in den USA, wurden spezielle positions- und *rollendifferenzierte* Modelle erprobt, wobei z.B. unterschieden wird zwischen Lehrern als Teamleiter, „normalen“ Fachlehrern, Praktikanten und technischen Hilfskräften. In solchen differenzierten Systemen, in denen Kompetenzen nach Schwierigkeit und anderen Kriterien aufgeteilt werden, können auch Studierenden, Junglehrern und Schülern Aufgaben übertragen werden, die im traditionellen System nur der

Lehrer als ewig überforderter Universalrollenträger wahrnimmt (vgl. z.B. Isenegger 1978).

Abgesehen von Ausnahmen ist jedoch die Rolle des Schülers undifferenziert geblieben. Die vorwiegend bürokratisch orientierte Einteilung der Schüler nach Jahrgängen, Schulformen und Leistungsgruppen führt nicht zu eigenständigen Positionen und läßt vor allem zu wenig aktive Gestaltung der Rolle zu. Die „Belastung“ der Schülerrolle wird durch ein zweites zentrales Phänomen verstärkt, die oft diagnostizierte *Konfliktstruktur der Lehrerrolle* (vgl. Reinhardt 1978). Der Lehrer steht in permanenten Rollen- und Strukturkonflikten, die ihn zu einem einstellungs- und verhaltensmäßigen Balancieren zwingen:

- Soll er im Interesse der Gesellschaft bzw. des Staates als „Stellvertreter“ der Gesellschaft oder im Interesse einzelner Klienten, z.B. des Schülers X, handeln?
- Soll er auf die gegenwärtigen Interessen des Schülers X eingehen oder die - nicht nur dem Schüler, sondern auch dem Lehrer - unklare Zukunft des Schülers, die dann geforderten Qualifikationen, Wertorientierungen und Verhaltensweisen zum Ziel seines Unterrichtens machen?
- Soll er im Interesse des einzelnen Schülers X handeln oder Gruppenmanagement betreiben, also immer die Klasse und nicht den Schüler im Blick haben?

Auf den ersten Blick sind das nur Lehrerprobleme, doch Rollen sind komplementär. Die Konflikte der Lehrerin sind auch die der Schülerin. Der Schüler leidet unter der Balance des Lehrers zwischen ihm als Person mit konkreten Bedürfnissen und den drei mächtigen Konkurrenten: Gesellschaft, Schulklasse und dem künftigen Positionsinhaber, in den der Schüler wie in eine Hülse „hineinsozialisiert“ werden soll. Wenn der Schüler sich dem Lehrer anvertrauen, ihn fragen will, dann sind ihm diese drei mächtigen „Klienten“ meist schon zuvorgekommen.

ShS bietet Lösungen und Verbesserungen für die genannten Rollenprobleme:

ShS ist ein Schritt zur Differenzierung der Schülerrolle.

Lehrer und Schüler erwarten z.B. von dem Tutor, daß er sich aktiv um seinen Schüler kümmert, unabhängig vom Lehrer Entscheidungen trifft, etc. In weitergehenden Formen des ShS kann man auch von neuen Rollen oder Positionen sprechen, die von Schülern eingenommen werden.

Schüler können sich *als Tutoren professionalisieren*. Es wäre eine Schule denkbar, in der die älteren Schüler motiviert und belohnt werden, wenn sie für eine gewisse Zeit Tutorenfunktionen übernehmen. In diesem Fall wäre die Tutorentätigkeit offiziell Bestandteil der Schülerrolle.

Das zweite genannte Problem, die Konfliktstruktur der Lehrerrolle und ihre Auswirkungen auf die Schüler, ist durch ShS ebenfalls positiv zu beeinflussen.

Tutoren könnten Erwartungen von Schülern erfüllen, welche der Lehrer aufgrund der Rollenwidersprüche oder auch aus anderen Gründen nicht erfüllen kann.

Durch ShS wird die häufig verkrustete Schüler-Schüler-Interaktion gewandelt. Auch werden durch klassenübergreifende Programme positive Wirkungen auf Konflikte zwischen Schülergruppen ausgeübt.

Das Tutorenprogramm führt nämlich zu einer Kooperation zwischen Schülern verschiedener Altersgruppen und Lehrern. Es entstehen neue Gruppenbeziehungen. *Inter-Gruppen-Konflikte* werden reduziert und Rollensysteme umstrukturiert (vgl. Bohart 1972).

Durch ShS wird die Schülerrolle den künftigen Erwachsenenrollen der Kinder und Jugendlichen ähnlicher, d.h. ihre späteren pädagogischen Bemühungen vor allem als Eltern werden dadurch vorbereitet.

In einer Wissens- und Lerngesellschaft werden viele Schüler später in pädagogischen Berufen oder Funktionen tätig sein (Lehrer, Erzieher, Berufsausbilder, Eltern etc.). Als Erwachsene benötigen die Schüler Lehrerkompetenzen. Solche Fähigkeiten können sie als Tutoren lernen. Sicher lernt ein Schüler auch in der normalen Klassensituation partiell die Lehrerrolle kennen. Doch er kann als Schüler im traditionellen Schulsystem die Rolle des Lehrers nicht selbst kreativ gestalten, sie erstarrt für ihn allzu leicht im Klischee. Solche negativen und positiven Lehrerklyschees, die nicht frühzeitig durch eigene Lehrertätigkeit realitäts- und aktionsbezogen „aufgelockert“ und differenziert wurden, können einen ungünstigen Einfluß auf fixierte Haltungen in späteren pädagogischen Rollen haben.

Auch der Tutor kann freilich in Rollenkonflikte geraten, z.B. wenn von ihm eine Disziplinierung des jüngeren Schülers verlangt wird. Bei Rollenkonflikten sollte die Lehrerin helfend eingreifen, indem sie den Tutor auf die Grenzen der Tutorenrolle aufmerksam macht.

Durch ShS werden Einstellungen und Vorurteile von Schülern und Lehrern positiv verändert.

Forschungsergebnisse weisen darauf hin, daß Rollenspiel bzw. Aktionen gemäß den Erwartungen, die an eine Rolle oder Position geknüpft sind, Veränderungen von Einstellungen und Verhaltensweisen mit sich bringen (vgl. Sarbin/Allen 1968). Diese Veränderungen beziehen sich z.B. auf folgende wichtige Merkmale oder Verhaltensweisen: Klarheit der Rollenerwartungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Rollenspiel (role-taking skills), Engagement (Flavell 1974).

Vor allem wenn Personen Verhaltensweisen oder Rollen übernehmen, die gegen ihre bisherigen Einstellungen gerichtet sind, ist eine *Einstellungs- und Verhaltensänderung* wahrscheinlich (forced compliance). Wenn also Schüler, deren Einstellungen bereits gegen Schule und Lehrer gerichtet sind oder die jedenfalls keine positiven Einstellungen gegenüber der Schule und deren Anforderungen haben, eine Tutorenrolle übernehmen, dann besteht eine größere Chance als in der normalen Klassensituation, daß sie ihre Einstellungen im erwünschten Sinn verändern, also schulische Belange für wichtig halten und selbst Interesse an dem entsprechenden Fach gewinnen.

Ein Schüler, der leistungsschwach ist und sich von den Lehrern und einem Teil der Mitschüler abgelehnt fühlt, aber dann eines Tages von einem Lehrer Tutorenaufgaben übertragen bekommt, kann in *kognitive Dissonanz* geraten. Einerseits geht er bereits von der Annahme aus: „sie halten nichts von mir“, andererseits muß er feststellen: „der Lehrer überträgt mir eine verantwortungsvolle Rolle“. Diese beiden Annahmen können als unverträglich empfunden werden; der Schüler versucht nun in seinem Bewußtsein eine veränderte Sicht zu gewinnen, eine Uminterpretation durchzuführen (Dissonanzreduktion). Wenn er in der Tutorenrolle erfolgreich ist, kann er sein ursprüngliches Urteil, daß die Lehrer und ein Teil der Mitschüler von ihm nichts Gutes erwarten, zumindest teilweise verändern, z.B. daß dies nur auf bestimmte Bereiche zutrifft. Die Erfahrung des Erfolges in der Tutorensituation und eine entsprechende Bekräftigung durch den Lehrer kann bei diesem Schüler also zu einer Revision seiner Rolle (= Erwartungsstruktur) führen. Allerdings muß der Lehrer darauf achten, daß er auch in der normalen Klassensituation positive Erwartungsimpulse an den Schüler richtet. Denn Untersuchungen haben gezeigt, daß Schulleistung und Beliebtheit des Schülers gekoppelt sind und Lehrer sich gegenüber leistungsschwachen und unbeliebten Schülern negativer und distanzierter verhalten als gegenüber leistungsstarken und beliebten Schülern (vgl. Petillon 1978).

Lehrer und Schüler bilden aufgrund ihrer Erfahrungen *Alltagstheorien*, Annahmen, die über das Verhalten von Lehrern und Schülern etwas aussagen. Ein Lehrer kann z.B. die Alltagstheorie vertreten, daß die Schüler nur arbeiten, wenn er dauernd darauf achtet und sie überwacht. Ein solcher Lehrer wird ebenfalls in eine kognitive Dissonanz geraten, wenn er feststellt, daß ein leistungsschwacher Schüler sehr gut arbeitet, auch wenn er nicht von einem Lehrer überwacht wird.

Kausalzuschreibungen können realitätsgerechte Annahmen oder auch Vorurteile sein, die sich aus den Erfahrungen in der Klassensituation ergeben. Lehrer und Mitschüler können sich über die Persönlichkeit eines Schülers ein bestimmtes Bild gemacht haben - daß dieser z.B. faul oder dumm oder aggressiv sei - und dieses Bild auch auf alle Verhaltensweisen dieses Schülers übertragen (Höhn 1967).

Wenn also der Schüler einmal eine gute Leistung bietet, dann wird der Lehrer annehmen, daß dies ein reiner Zufall sei, daß er abgeschrieben habe oder daß ihm ein anderer geholfen habe. Wenn nun Lehrer und Schüler durch Veränderungen der Situationen also z.B. durch Tutorenprogramme neue Erfahrungen machen, besteht die Chance, daß sie diese fixierten Kausalzuschreibungen und Alltagstheorien verändern.

Der Schüler kann seine Theorien über kausale Zuschreibungen durch die für ihn überschaubare Tutorsituation korrigieren. In der Tutorsituation lernt der Schüler, daß bestimmte Anstrengungen, Fragen und Aufgaben tatsächlich zu Leistungsverbesserungen führen.

Die Untersuchungen im Rahmen des Garbsener Projekts (Feldmann 1980c), zeigten, daß ShS tatsächlich bei Schülern und Lehrern Einstellungs- und Verhaltensänderung bewirkte. Doch die Veränderungen verliefen nicht immer erwartungsgemäß, es kam auch zu Inkonsistenzen. Teilweise wurde das tatsächliche Verhalten und wurden Einstellungen von Schülern verändert, ohne daß sich das Urteil des Lehrers über diesen Schüler änderte.

Ebenfalls gab es Beispiele dafür, daß der Schüler durch das Projekt, jedenfalls soweit dies beobachtbar war, in seinem Verhalten und seinen Einstellungen nicht wesentlich geändert wurde, jedoch der Lehrer sein Urteil über diesen Schüler und seine Erwartungen veränderte.

Die Untersuchungen über kausale Zuschreibungen, Vorurteile, Alltagstheorien sind auch wichtig für das *Image von Tutorenprogrammen*. Wenn nur leistungsschwache oder Problemschüler als Tutoren ausgewählt werden, besteht die Gefahr, daß in der Schule das Programm von Schülern und Lehrern als reines Hilfsprojekt angesehen wird, das ein entsprechend negatives Ansehen hat (Goldman 1974). Deshalb ist es vor allem zu Beginn des Programms wichtig, auch sehr populäre und angesehene Schüler als Tutoren auszuwählen; dann kann man zusätzlich auch leistungsschwache Schüler nehmen, ohne daß solche Vorurteile entstehen.

ShS hat einen positiven Einfluß auf die Selbsteinschätzung und Identitätsbildung des Schülers.

Wie erleben Kinder oder Schüler Status- und Rollenprobleme und wie gewinnen sie soziale Identität? Viele Kinder im Kindergarten und der Grundschule trennen Position und Person der Erzieherin oder Lehrerin nicht oder unzureichend. Erst später, wenn der Schüler unterschiedliche Lehrer und Lehrerinnen kennengelernt hat und mit dem Fachlehrersystem konfrontiert wird, vermag er schrittweise Positionen und Personen zu trennen.

Gerade in der Grundschule ist der Schüler damit stark abhängig von den Erwartungen der Lehrerin oder des Lehrers und gewinnt über diese Erwartungen seine soziale Identität als Schüler. Er hat noch nicht eine so starke persönliche Identität ausgebildet, um auch eine unerwünschte soziale Identität (z.B. fauler, dummer oder störender Schüler) durch ein entsprechendes positives Selbstbild, das vielleicht in anderen Gruppen, in der Familie oder in der peer-group verankert ist, zu kompensieren. Die Frage des Schülers ‚Wer bin ich?‘ ist also stark abhängig von der Definition des Lehrers ‚Ein solcher bist du!‘

So legt der Lehrer in Zusammenarbeit mit den Schülern - häufig ohne es zu reflektieren - den Status vor allem der „schlechten“ Schüler in der Klasse fest. Rist (1970) meint, daß die Festlegung des Statussystems schon in Kindergarten und Grundschule so rigide erfolgt, daß man von einem Kastensystem sprechen kann. Gerade Außenseiter und leistungsschwache Schüler finden sich relativ schnell damit ab, daß ihre Rollen festgeschrieben und ihre Leistungen kaum zu verbessern sind (Brookover et al. 1969).

Selbst wenn man diese Behauptungen für überzogen hält, zeigen doch viele Untersuchungen, daß Leistungs- und Beliebtheitsstatus vor allem bei leistungsschwachen Schülern gekoppelt sind und meist stabil bleiben (vgl. Achinger/Feldmann/Meintker 1976, S. 57 ff.).

Wenn nun Grundschüler von Tutoren unterrichtet werden, kann das schon ziemlich geschlossene System von Erwartungen und Selbsteinschätzungen aufreißen; der jüngere Schüler erlebt plötzlich, daß ihn ein Schüler mit „anderen“ Augen sieht, andere positive Erwartungen an ihn richtet (Thelen 1969, S. 91). Damit erhält er eine Chance, sich selbst neu zu sehen, seine Identität, seine Selbsteinschätzung zu ändern (vgl. East 1976).

Noch größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß ein leistungsschwacher Schüler als Tutor sein Selbstkonzept verbessert, da er plötzlich in einer vom Lehrer als ‚Unterricht‘ definierten Situation Verantwortung für den Lernprozeß übernehmen kann.

Das Selbstkonzept ist zwar ein „Wert an sich“, doch seine Bedeutung für die Schulleistung soll noch kurz skizziert werden, da der Zusammenhang nicht immer von Lehrern klar gesehen wird.

Um leistungsschwache Schüler zu motivieren, reicht es nicht aus, wenn der Lehrer diese Schüler auffordert, sich mehr anzustrengen oder er sich bemüht, gerade zu solchen Schülern sehr freundlich zu sein und sie häufiger in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen.

Hier sind für den aufgeschlossenen und reflektierten Lehrer im Rahmen der normalen Klassensituation und der üblichen Unterrichtsformen (z.B. Gruppierung nach Leistung) enge Grenzen gesetzt.

Wie Forschungsergebnisse jedoch zeigen, liegt ein zentraler „Motivationshebel“ in der Anhebung des Selbstkonzepts der Schüler (vgl. Jopt 1978, S. 205 ff.). Die Verbesserung des Selbstkonzepts ist wiederum von Erfolgserfahrungen abhängig. Dies erscheint wie ein zirkuläres Geschehen, das einmal - positiv oder negativ - in Gang gesetzt, nicht mehr zu verändern ist. Tatsächlich erfordert die Veränderung eine relativ angstfreie, von den bekannten (negativen) Bewertungs- und Mißerfolgsstimuli wenig bestimmte Situation, in der Erfolge einerseits häufig auftreten, andererseits soziale Anforderungen enthalten sind. Die theoretische Beschreibung trifft fast maßgeschneidert auf ShS zu.

ShS verbessert die schulische Sozialisation.

Sozialisation wird der Prozeß genannt, durch den Individuen die Werte, Normen, Erwartungen, Einstellungen und Verhaltensweisen erlernen, die für eine Gesellschaft, bzw. eine Gruppe charakteristisch sind. Es handelt sich um einen sozialen Prozeß, der mit der psychischen und physischen Entwicklung verbunden ist

Sozialisation ist meist als Ein-Weg-Prozeß verstanden worden, wobei der Sozialisationsagent, d.h. die Mutter, der Lehrer etc. aktiv und der zu Sozialisierende, das Kind, der Schüler, passiv und rezeptiv ist. Dadurch wird der Sozialisationsprozeß einseitig und abstrakt gesehen. Sowohl die Effekte vom Kind auf den Erwachsenen, also die Sozialisation der Eltern und Lehrer, wird dadurch vernachlässigt, als auch die Sozialisation der Kinder untereinander und nicht zuletzt die Selbstsozialisation des Heranwachsenden. Man sollte den Sozialisationsprozeß als Interaktions- und Kontextgeschehen konzipieren, in dem die Werte und Normen der Gesellschaft und der Subkulturen und die Positionen und Rollen sich dynamisch verändern.

Leider ist jedoch das Ein-Weg-Modell teilweise in Alltagstheorien von Erziehungspersonen verankert, da Sozialisation in der Familie und in der Schule oft nicht emanzipatorisch, sondern als einseitige Herrschaftsausübung verläuft.

Welches Sozialisationspotential erschließt ein ShS-Programm?

Durch ein ShS-Programm vermag die Lehrerin die - oft überhöhten - Erziehungserwartungen vieler Eltern indirekt zu erfüllen, also Sozialisation zu betreiben, wo sie sonst oft nur kustodial tätig sein kann.

ShS bietet somit die Möglichkeit, die Einflüsse zweier oder auch dreier entscheidender Sozialisationsagenten zu koordinieren: die Einflüsse der Schule, der peer group und auch der Familie.

Bisher wurde der Sozialisationsprozeß nur allgemein beschrieben, doch die Schule hat ja spezifische inhaltliche Qualifikationen zu vermitteln. Zwei zentrale Ziele der schulischen Qualifikation sollen hier daraufhin untersucht werden, ob ShS zu ihrem Erreichen etwas beitragen kann:

- Vorbereitung auf die Berufswirklichkeit
- Lernen lernen.

Die Schule soll die Schüler auf die *Berufswirklichkeit vorbereiten*:

im Frontalunterricht lernen die Schüler die Unterordnung unter eine Person, welche die Entscheidungen über die „Produktion“ und die Verteilung der Gratifikationen trifft. Nun erweist sich diese Produktions- und Verteilungsstruktur für viele Berufe als nicht adäquat. Man muß nicht nur an die akademischen, professionalisierten, selbständigen Berufe denken; auch in vielen Institutionen der Verwaltung wird von den Untergebenen erwartet, daß sie ohne direkte personelle Überwachung und Abhängigkeit der Gratifikationen von beobachtbarem Wohlerhalten ihre Arbeit leisten. Selbständigkeit ist also eine Qualifikation, die in der Schule erworben werden sollte und die im Frontalunterricht kaum erworben werden kann. Durch die teilweise eigenverantwortliche Arbeit von Tutoren mit jüngeren Schülern wird diese Fähigkeit trainiert.

Eine zentrale Aufgabe der modernen Schule lautet: *Lernen zu lernen*. Der Schüler lernt Lernsituationen kennen, die er später im Beruf, in der Familie und in anderen Institutionen reproduzieren kann. Gerade in dieser Beziehung ist es äußerst wichtig, daß der Schüler viele verschiedene Lernsituationen kennenlernt, um nicht einseitig zu werden.

ShS schützt Lehrer und Schüler davor, der „Frontalunterrichtskultur“ (Feldmann 1971) zu verfallen, die ein zentrales Hindernis für die vielen möglichen Unterrichtsformen darstellt. Außerdem kann man die Lernsituationen danach einteilen, wie gut oder wie schlecht sie später reproduzierbar sind. Zweifellos ist eine dyadische peer-Situation im späteren Leben viel leichter herzustellen als eine von einem professionellen Lehrer gesteuerte Klassen-Situation.

Durch ShS werden zentrale Ziele sozialen Lernens für viele Schüler erreichbar.

Viele Lehrer geben zu, daß die allgemein anerkannten Ziele Demokratisierung, Chancengleichheit und Mündigkeit im normalen Schulunterricht zu wenig gefördert werden. Diese Lehrer treten verbal ohne Einschränkung für diese Ziele ein, doch sie sehen kaum Möglichkeiten, den Fachunterricht in „Sozialunterricht“ umzufunktionalisieren. Hier zeigt sich das Dilemma der Leistungsschule. Die Lehrer verstehen sich primär als Fachlehrer und als Vermittler kognitiven Wissens. Daß sie Veränderungschancen nicht ergreifen, liegt einerseits an ihrer eigenen Sozialisation (zum Teil verursacht durch Defizite in der Lehrerausbildung), andererseits an der Unterrichts- und Schulorganisation, die ihre Wahrnehmung, ihr Denken und ihr Handeln einschränkt. Denn die in den meisten Schulen vorherrschenden Lernformen begünstigen kognitive Lernziele und behindern das Erreichen affektiver und sozialer Lernziele. Solche Ziele sozialen Lernens haben trotz der Beschwörung in vielen Publikationen von Erziehungs- und Sozialwissenschaftlern kaum Eingang in die Schule gefunden. Es ist inzwischen vielen Wissenschaftlern klar geworden, daß diese Lernziele nicht durch Normal-Curricula, durch das Einstopfen neuer Lerninhalte in alte (organisatorische Schul-) Schläuche erreicht werden können. Relevante schulische Innovationen können nur über den Weg der Veränderung der Organisation und der Interaktionsmuster in der Schule in Gang gesetzt werden. Es ist die primäre Aufgabe der Schule, Lernumwelten in diesem Sinne herzustellen, und nicht neue Lehrbücher, Stundenpläne und sogenannte Unterrichtseinheiten.

Ziele sozialen Lernens werden nur dann in der Schule erreicht, wenn ein dichtes Netz unterrichtsbezogener Interaktion zwischen den Schülern aufgebaut wird.

Durch ShS findet eine solche für die Schule „wunderbare Interaktionsvermehrung“ statt, gefördert wird soziales Lernen sowohl im Sinne der sozialen Integration als auch des Erwerbens sozialer Kompetenzen, Angst wird abgebaut, denn Schüler, die im Klassenverband schüchtern sind, können in der Zweiersituation frei agieren. Solidarisches Handeln, das oft in der durch Konkurrenz geprägten Klassensituation erschwert wird, kann gegenüber einem jüngeren Schüler aus einer anderen Klasse, der nicht als Konkurrent angesehen wird, ohne Schwierigkeiten geübt werden.

Selbständige Gestaltung sozialer Situationen wie im ShS ist Schülern in der Schulklasse meist nicht möglich. Selbst wenn der Lehrer - was selten genug der Fall ist - Schülergruppen methodische oder inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten einräumt, beschränkt sich die Aktivität wieder nur auf eine - ohnehin schon aktive - Minderheit der Schüler.

Gegenseitige Hilfe, ohne Angst haben zu müssen, daß dies als Schwäche ausgelegt wird, ist auch in der altersheterogenen Partnerarbeit leichter möglich als in der altershomogenen Kleingruppen- oder Partnerarbeit innerhalb der Klasse, in der die Hilfe auch immer eine Rolle im Statuskampf spielt.

Die Einschätzung der eigenen sozialen Fähigkeiten erhält durch ShS eine neue Dimension, da viele Schüler, die häufig soziale Mißerfolgserlebnisse mit ihren gleichaltrigen Kameraden haben, plötzlich erkennen, daß sie von einem jüngeren Schüler als Berater anerkannt werden. Ältere leistungsschwache Schüler, die Lücken in ihren Basiskenntnissen, z.B. Lesen, Schreiben, Rechnen haben, können als Tutoren in diesen Bereichen arbeiten, ohne befürchten zu müssen, daß sie von anderen Schülern deshalb verlacht oder verachtet werden, sie können also ihr Gesicht wahren.

Bei Beobachtungen in Schulklassen fällt einem immer die starke Diskrepanz zwischen dem relativ standardisierten und eingegengten unterrichtsbezogenen Sozialverhalten der Schüler und den informellen Schülerinteraktionen, die viel reichhaltiger, variabler und meist auch differenzierter sind, auf (vgl. Heinze 1980). Vor allem die nonverbalen Elemente dieses informellen Schüler-Schülerverhaltens werden in sogenannten unterrichtsbezogenen Interaktionen meist abgeschnitten oder als störend empfunden.

Solche nonverbalen Elemente, die zur Stützung und Erhaltung sozialen Verhaltens äußerst bedeutsam sind, sind gerade bei Schüler-Schüler-Kontakten häufig anzutreffen und sind wohl auch mit ein Grund für die größere Befriedigung von Schülern bei solchen Kontakten. Zu solchen nonverbalen Verhaltensweisen gehören Körperkontakte, Gesten, Mienenspiel, Handbewegungen, Körpernähe, Kopfnicken, „paralinguistische“ Töne und Geräusche, etc.

Es ist wohl auch eine Erklärung für das Faktum, daß Kinder und Jugendliche eher die nonverbalen Signale ihrer Altersgenossen erkennen als Erwachsene, da sie ihnen viel näher stehen. Für einen Teil der Schüler ist die unterrichtsbezogene Interaktion zu entfremdend, ungewöhnlich oder künstlich, so daß sie sich daran kaum beteiligen. Das heißt keineswegs, daß sie kein Interesse an der Sache haben, allerdings können sie auf lange Sicht das Interesse, das von Interaktionen abhängig ist, verlieren. Gerade in solchen Fällen können Schülertutoren, welche die Zeichensprache der jüngeren viel besser verstehen und beherrschen als die Lehrer, wichtige Vermittlungsfunktionen erfüllen, um das Interesse und die Motivation zu erhalten oder zu wecken.

Durch ShS kann also das soziale Lernen auf vielen Dimensionen angeregt werden. Dies soll durch die folgende Liste von Lernzielen eines ShS-Programms beispielhaft verdeutlicht werden:

Tutoren lernen,

- Verantwortung zu übernehmen,
- Autorität auszuüben,
- Unterrichtsstunden zu organisieren,
- Unterrichtsmaterial herzustellen und zu ordnen,
- auf Fragen und Aufforderungen unterrichtszentriert zu reagieren,
- mit anderen Schülern leistungsbezogen zu interagieren,
- zuzuhören,
- andere Schüler zu beraten.

Jüngere Schüler lernen, daß

- ein anderer Schüler sich intensiv um sie kümmert,
- ein Schüler mit ihnen lernt,
- ein Schüler sie belohnt und positiv interagiert, sie lernen,
- ältere Schüler als Modelle für verantwortungsvolles, leistungsbezogenes Handeln anzuerkennen,
- zuzuhören,
- auf Fragen zu antworten,
- immer auf eigene Fragen Antwort zu erhalten,
- selbst Fragen zu stellen.

Die letztgenannten Lernziele beziehen sich sowohl auf kognitive als auch soziale Kompetenzen.

ShS wandelt die Schulkultur und eröffnet allen Schülern Chancen der Selbstverwirklichung.

In empirischen Schuluntersuchungen wurde immer wieder festgestellt, daß Schüler zu geringe Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung und aktiven Mitgestaltung ihrer Lernprozesse haben. Hier soll an einem Beispiel diese These erläutert werden. Es sind zwar bereits fast 30 Jahre seit Durchführung der hier beschriebenen Untersuchung vergangen, es hat sich sicher viel geändert, doch die Strukturen des Unterrichts sind geblieben.

Es handelt sich um eine in der Stadt Hannover 1972 in vierten Grundschulklassen durchgeführte Untersuchung (Achinger/ Feldmann/ Meintker 1976).

In den beobachteten Unterrichtsstunden wurde die Stoffdarbietung primär durch Vorlesen, Schülerlehrbuch und Wandtafel durchgeführt, während Diskussionen in über 70 % der Fälle nicht stattfanden. Das Verhältnis der Gesamtaktivität des Durchschnittsschülers während einer Unterrichtsstunde zur verbal unterrichtsbezogenen Aktivität ist 60: 1. Die Chance, daß man einen Schüler während des Unterrichts in einem unterrichtsbezogenen Gespräch antrifft, ist ungefähr 1 :50. Der Durchschnittsschüler ist 44% der Unterrichtszeit passiv, d.h. weder unterrichtsbezogen noch nichtunterrichtsbezogen beobachtbar aktiv. Von den Schüler-Lehrer-Interaktionen ist mehr als die Hälfte negativer Kommunikation zuzurechnen, die durch folgende Kennzeichen charakterisiert ist: Entweder wird explizite Verhaltenskritik (Tadel) vom Lehrer geübt oder es erfolgt auf eine Aufforderung zur Interaktion durch den Lehrer oder einen Schüler keine Reaktion des Interaktionspartners. Im Durchschnitt gehen 53 % der Interaktionen vom Lehrer aus. Es wurde auf 10 Verhaltensweisen von Lehrern und Schüler geachtet; nur ein Achtel der möglichen Interaktions- und Reaktionstypen traten überhaupt auf. Doch die Einschränkung der Interaktionen ist noch weitgehender. Der Lehrer interagiert häufig „mit sich selbst“. Fast ein Drittel der In-

teraktion sind Monologe des Lehrers. Drei Verhaltensweisen dominieren in der Interaktion: „Lehrer trägt vor, informiert“, „Lehrer fragt“ und „Schüler reagiert“.

Zusammenfassend ist die Interaktion in den untersuchten Schulklassen folgendermaßen zu charakterisieren:

1. Der Lehrer ist der zentrale Sender und Empfänger.
2. Die Variabilität der Interaktionsarten ist extrem eingeschränkt, soweit sie die unterrichtsbezogene Interaktion betrifft. In diesem eingeschränkten Bereich ist wiederum der Lehrer „König“. Er allein lobt, tadelt, erzählt Witze usw. Denn der Lehrer definiert, welche Äußerung unterrichtsbezogen ist und welche nicht. Die Schüler reagieren nur, das heißt sie antworten auf Lehrerfragen. Ganz selten fragen sie selbst. Alle anderen Schüleräußerungen werden in der Regel als nicht-unterrichtsbezogen bezeichnet.
3. Die Verteilung des Interaktionsrests, den der Lehrer übrig läßt, und die Verteilung der spärlichen Zuwendung des Lehrers unter den Schülern verläuft wieder so, daß eine Minderheit der Schüler den Löwenanteil erhält. Es sind vor allem die sogenannten guten Schüler, welche profitieren.
4. Man kann es pointiert ausdrücken: Für die Mehrzahl der Schüler findet in der Schule meist kein Unterricht statt: der Normalunterricht bietet für die Mehrzahl der Schüler kaum die Möglichkeit unterrichtsbezogener Interaktion. Ich verweise in diesem Zusammenhang auch auf Jackson (1968), der meint, daß die Schüler einen großen Teil ihrer Zeit mit Warten verbringen, daß unterrichtsbezogenes Denken und Arbeiten sehr selten stattfinden und ständige Unterbrechungen und Störungen an der Tagesordnung sind.

Flehsig äußert sich ähnlich skeptisch: „Unterricht (als beabsichtigtes und geplantes Unternehmen, K.F.) ereignet sich in den Schulen eher am Rande, während Erziehung eine unabhängig vom Unterricht vorhandene Funktion in der Schule hat und derzeit vor allem als geheimer Lehrplan wirksam ist“ (Born/Otto 1978, S. 141). Goodlad und Hirst (1990, 11) meinen, dass peer tutoring die einzige Möglichkeit in einem staatlichen Schulsystem darstelle, dass jedem Kind wenigstens 30 Minuten individuelle Zuwendung täglich garantiert werde.

Ich bezeichne die Problematik, die sich auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts in europäischen Schulen nachweisen lässt, als „soziale Armut“ in der Schulklasse. Sie ist gekennzeichnet durch eine generelle Deprivation, die Reduktion von Interaktionsformen und Interaktionshäufigkeit, den Mangel an Medien, die Fernhaltung von einsetzbaren Personen, die Reduktion verfügbarer Umweltstimuli und den Ausschluß der Kinder von zentralen Institutionen der Gesellschaft. Diese erzwungene „soziale Armut“ wird von den Schülern durch ein soziales Untergrundleben kompensiert, das jedoch von den kustodialen Kräften der Schule meist unterdrückt und negativ sanktioniert wird (vgl. Heinze 1980).

Eine weitere Eigentümlichkeit der Schulkultur stellt die Diskrepanz zwischen der „sozialen Armut“ und dem „kognitiven Überfluß“ der Curricula dar. Inwieweit dadurch eine Art von kollektiver double-bind-Situation geschaffen wird: „Ihr sollt alles denken und verstehen, dürft aber nichts tun!“ läßt sich nur vermuten.

Diese „soziale Armut“ und der Interaktionsmangel sind heute gefährlicher als früher. Denn durch die Verringerung der Kinderzahl in den Familien, die Einschnürung der Kleinfamilie, die Art der Verstärkung und die damit häufig verbundene Reduzierung an informellen Beziehungen kann man von einer Verarmung der Interaktionserfahrungen von Kindern und Jugendlichen sprechen. Die Schule könnte ein kompensatorisch wirkendes reiches Erfahrungsfeld sein, da Kinder und Jugendliche verschiedenen Alters, verschiedener sozialer Schichten und mit verschiedenen Erfahrungen zusammenkommen (vgl. Wynne 1974). Statt diese Heterogenität zu nutzen, werden die Gruppen homogenisiert, nach Alter, nach fachspezifischer Leistung, nach sozialer Schicht usw., und sie werden durch zeitliche, räumliche und personelle Festlegungen eingeschnürt und isoliert (vgl. auch Youth 1973).

Diese und ähnliche Maßnahmen erfolgen nicht nur in der Schule, sondern auch in anderen Institutionen aufgrund der zunehmenden Bürokratisierung, Modernisierung und Rationalisierung im Dienste technokratischer und wirtschaftlicher Ziele. Dadurch können sich die Menschen immer weniger mit solchen Institutionen, ihren Zielen und Vertretern identifizieren, fühlen sich sozial-emotional entfremdet und einer komplexen, ihre Bedürfnisse mißachtenden sozialen Struktur ausgeliefert. (Vgl. zur historischen Entwicklung:

Elias 1976, Ussel 1970, vgl. zur entsprechenden Kritik an der Schule: Washburn 1975, Feldmann-Duda/Feldmann 1971). Die Folge ist Isolation und Anonymität in diesen bürokratischen Organisationen.

Doch die Isolation trifft nicht nur die Menschen, sondern auch die Institutionen in der modernen Gesellschaft. Die Schulklassen kooperieren nicht. Die Lehrer einer Schule arbeiten nicht mit Kollegen in einer Nachbarschule zusammen. Die Schulen sind von den Kindergärten und Familien getrennt (vgl. Feldmann 1981). Die Familien der Schüler einer Klasse haben in der Regel keine Kontakte miteinander. Für viele Schüler, die sich infolge glücklicher Umstände in einem sicheren sozialen Netz befinden, spielt diese individuelle und institutionelle Isolation keine große Rolle, doch für andere, die weder in der Familie noch in anderen außerschulischen Institutionen genügend Hilfe, Anregung und soziale Wärme erhalten, wirkt sie sich schädigend aus. Die Schule vermittelt meist keinen sozialen Schutz; durch ihre vorwiegend kognitive Leistungsorientierung, Hierarchisierung und permanente Selektion verstört sie noch zusätzlich einen Teil der Kinder (vgl. Feldmann 2000, 242 f).

Soweit Untersuchungen vorliegen, deutet nichts darauf hin, daß die Begründung für diese „Geschlossenheit“ von Unterricht und Schule, nämlich möglichst hohe fachspezifische Leistungen herzustellen, haltbar ist (vgl. Kunert 1978). Ganz im Gegenteil spricht einiges für die Gegenannahme, daß eine soziale Weiterentwicklung der Schule auch die kognitiven Leistungen und die für die gesellschaftliche Entwicklung notwendigen Fähigkeiten steigern würde.

Anhand eines Modells von H.A. Thelen (1970) möchte ich zeigen, daß ShS im Rahmen einer Strategie der

Veränderung der rückständigen Schulkultur gesehen werden kann. Thelen stellt den gegenwärtigen Schulklassen eine neue Form der Schulklasse gegenüber, die er als „*Mikrogesellschaft*“ bezeichnet. Ich will die Gegenüberstellung von Thelen kurz schematisch und etwas modifiziert wiedergeben.

Gegenwärtige Schulklasse	Schulklasse als Mikrogesellschaft
homogenisierte Gruppe (nach Leistung, soz. Status, etc.)	heterogene Gruppen
Konkurrenz zwischen Individuen und Gruppen	Kooperation zwischen Individuen und Gruppen und Konkurrenz zwischen Gruppen
von „oben“ (durch Schulbehörden und Lehrer) vorgegebene Ziele	Ziele werden durch Mitbestimmung von Schülern, Lehrern und Eltern erstellt
Lehrer als Leiter, Instruktor	Leitung durch Gruppe, Lehrer als Berater
vorgegebene Mittel und Rituale, durch die angeblich (ungeprüft) die Ziele optimal erreicht werden	Erproben verschiedener Mittel und Methoden, experimentelle und kreative Haltung
Indoktrination, Zwangscurriculum	Wahlmöglichkeiten für einzelne und Gruppen, Pluralismus der Werte und Curricula

Die Gegenüberstellung soll nicht den Eindruck erwecken, als ginge es um eine Polarisierung. Selbstverständlich ist eine schrittweise Veränderung in Richtung der Schulklasse als Mikrogesellschaft anzustreben und wenn man die einzelnen Kategorien betrachtet, wird man feststellen, daß die Einführung von ShS für jede einen positiven Wandel in der gewünschten Richtung bedeutet:

- altersheterogenes Lernen,
- Verstärkung der Kooperation,
- schrittweise Mitbestimmung von Schülern,
- Schüler erhalten Leistungsaufgaben übertragen,
- der Lehrer fungiert als Berater,
- die Schüler erproben Methoden,
- (in begrenztem Maße) mehr Wahlmöglichkeiten.

ShS ermöglicht eine emanzipatorische oder kooperative Verhaltensmodifikation.

Vorweg werde ich kurz darstellen, wie die Vorteile von ShS gegenüber traditionellem Unterricht lerntheoretisch begründet werden können:

- In der Schulklasse herrscht ein allgemeiner *Mangel an positiver Verstärkung* für unterrichtsbezogenes Verhalten (vgl. Boocock 1973 zur Problematik der positiven Verstärkung in Schulklassen). Durch den Einsatz von Schülern als Lehrer wird ein riesiges brachliegendes Potential an positiver sozialer Verstärkung aktiviert.
- Der *Zeitpunkt der Verstärkung* ist entscheidend für deren Wirksamkeit, vor allem wenn es um den Aufbau von Verhaltensweisen geht. Die unmittelbare Verstärkung nach dem Zeigen der gewünschten Verhaltensweise kann durch den Einsatz von Schülern als Lehrer für alle Schüler verwirklicht werden.
- Im Normalunterricht ist die *Verteilung der positiven Verstärker* äußerst ungleichmäßig, sowohl bezüglich der Sender als auch der Empfänger. Diese unerfreuliche Tatsache wird durch den Einsatz von Schülern als Lehrer in positiver Hinsicht geändert.
- Negative Interaktionen zwischen Schülern (z.B. Aggressionen, Konkurrenzhandlungen) werden mit damit unverträglichen positiven Interaktionen (z.B. Kooperation) konfrontiert, so daß die *negativen Interaktionen* allmählich *reduziert* werden.
- *Modelle* für schulisches Lernen behinderndes oder jedenfalls nicht förderndes Verhalten (z.B. störende oder passive Schüler) werden in Modelle für erwünschtes Lernverhalten gewandelt.

Zwar gibt es auch in deutscher Sprache bereits eine beachtliche Menge an Literatur zur Verhaltensmodifikation in der Schule (vgl. z.B. Ammer u.a. 1976; Redlich/Schley 1978), doch ein Unterricht, der auf Prinzipien der Verhaltensmodifikation aufbaut, wird von Lehrern in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle nicht durchgeführt.

Trotzdem findet eine unwillentliche Verhaltensänderung durch Lehrer und Mitschüler permanent statt. Doch wie Broughton (1974) darauf hingewiesen hat, führt diese ungezielte, meist unbewußte Verhaltensänderung wahrscheinlich häufig zu unerwünschten Ergebnissen. Eine gezielte Verhaltensänderung erfordert ein konsequentes Eingehen auf ganz spezifische Verhaltensweisen. Es ist also ziemlich plausibel, anzunehmen, daß der Lehrer in der gegenwärtigen Schulsituation, selbst wenn er eine solche gezielte Verhaltensmodifikation durchführen wollte, schon infolge der Klassengröße und der Anforderungen, die an ihn gestellt werden, nicht dazu in der Lage ist.

Emanzipatorische Verhaltensmodifikation

Ein Beispiel soll zeigen, welche Konsequenzen die unwillentliche Verhaltensmodifikation durch Lehrer haben kann:

Wenn der Lehrer einen Schüler bestraft oder tadelt, dann kann dies nicht nur für diesen Schüler unerwünschte Konsequenzen haben; aufgrund von stellvertretender Verstärkung kann dies generell auch bei anderen Schülern der Klasse zu unerwünschten Konsequenzen führen, z.B. zur Unterbrechung entsprechender Verhaltensketten. Außerdem wird es sehr häufig vorkommen, daß Lehrer erwünschtes Verhalten einfach dadurch löschen, daß sie es nicht verstärken, weil sie es nicht bemerken oder es für selbstverständlich halten und über die Prinzipien der Löschung von Verhalten auch in der Regel nicht ausreichend informiert sind.

Diese schulische Situation der ungewollten Verhaltensmodifikation und der Steuerung durch implizite Alltagstheorien und Erwartungen der Lehrer und die Akkumulation dieser Prozesse und Verfestigungen im Laufe der Schulzeit sind zentrale Ursachen für die Mißerfolge in der Schule. Je länger die Schule dauert, um so mehr verlieren vor allem leistungsschwache und verhaltensgestörte Schüler intrinsische Lerninteressen und um so mehr wird ihre Lerngeschichte zu einer Belastung für ihr gesamtes weiteres Leben (vgl. Sprinthall/Mosher 1971).

Wichtig ist, in diesem Zusammenhang zu begreifen, daß es sich um eine Defizitherstellung handelt, also um einen aktiven Prozeß und keineswegs um unvermeidliche Begleiterscheinungen ansonsten erwünschter curricularer Bestrebungen. Somit bringt auch eine einfache Verhaltensmodifikations-Technologie keine entscheidende Veränderung. Erfolgversprechend sind dagegen Innovationen „mittlerer Reichweite“ wie ShS in Kombination mit einer Schulung der Tutoren in Verhaltensmodifikation.

Für ShS spricht auch folgende bedeutsame und prinzipielle Argumentation: Will man verhindern, daß die *Verhaltensmodifikation* auf lerntheoretischer Basis in den Schulen - und auch in anderen Institutionen - zu Herrschaftszwecken mißbraucht wird, dann muß man sie demokratisieren. Man muß also versuchen, möglichst viele, ja möglichst alle Betroffenen zu bewußten und verantwortungsvollen Verhaltensmodifikatoren zu machen und ihnen die Technologie in die Hand zu geben (vgl. Redlich/Schley 1978, S. 18 ff.; Perlwitz 1978). Es sollte also der Versuch gemacht werden, das technologische Modell schulischen Lernens mit dem emanzipatorischen Modell zu verbinden.

Redlich und Schley (1978, S. 18 ff.) erweitern den Ansatz der klassischen Verhaltensmodifikation um drei Elemente:

- *Selbstbewertung* statt Fremdverstärkung:

Schüler sollen lernen, ihr eigenes Verhalten zu beobachten und zu steuern.

- *Kooperation* statt Weisung:

Lehrer und Schüler sollen die Kooperationsziele gemeinsam setzen.

- *Strategie* statt Schema:

Die Veränderung soll nicht nur isolierte Verhaltensweisen betreffen, sondern innerhalb einer problemlösenden Handlungsstrategie erfolgen.

Will man diese Forderungen einlösen, so sind Tutoren sehr nützlich. Denn die Schulung dieser älteren Schüler in Verhaltensmodifikation ermöglicht es, sie als Multiplikatoren bei jüngeren Schülern einzusetzen.

Vor allem der dritte Punkt erfordert Individualisierung, die letztlich in einem One-Teach-One-Verhältnis optimal realisierbar ist.

Auf einen wichtigen Einwand gegen eine pädagogische Machtverlagerung zugunsten von Schülern möchte ich noch eingehen: Wenn schon Lehrer offensichtlich häufig nicht in der Lage sind, eine erwünschte Verhaltensänderung bei Schülern zu erreichen, wie kann man so etwas von Kindern und Jugendlichen erwarten?

Eine Menge empirischer Studien haben gezeigt, daß Kinder für andere Kinder bedeutsame Verhaltensmodifikatoren sind, dies im positiven und negativen Sinn (Patterson/Anderson 1964; Hamblin/Hamblin 1972; Vorrath/Brendtro 1974).

Wenn ein Kind eine Lebensgeschichte hat, in der es häufig von anderen Kindern für erwünschtes Verhalten positiv verstärkt wurde, dann wird es nicht nur dieses erwünschte Verhalten häufiger zeigen, sondern auch positive Modelle häufiger nachahmen. Einige Studien zeigten auch, daß ein beachtlicher Teil des unerwünschten und auch kriminellen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen abhängig ist von der positiven Verstärkung und Akzeptierung durch peers (Naudascher 1977, S. 89 ff.). Es ist also entscheidend, die peer groups so zu beeinflussen, daß sie möglichst erwünschtes Verhalten positiv verstärken und unerwünschtes Verhalten nicht verstärken. Einige Untersuchungen zeigen, daß es sogar gelingt, Kinder erfolgreich als Therapeuten einzusetzen (McGee et al. 1977; Wagner/Sternlicht 1975; Thiel et al. 1978).

Nun geht es bei Tutorenprogrammen nicht um Therapie, sondern nur um kognitive und soziale Hilfe und um eine relative Verbesserung der entsprechenden Kompetenzen der Tutoren, also sicher nicht um eine verhaltenstherapeutische Ausbildung der Schüler.

ShS ermöglicht eine erfolgreiche innere Differenzierung.

„Das Problem (der Differenzierung, K.F.) wäre einfach zu lösen, wenn sich herausstellen sollte, daß eine Kombination von Differenzierungsmaßnahmen auf allen Dimensionen die positivsten Auswirkungen hat: auf Leistungsprofile, auf sozialpsychologische Nebenwirkungen, auf Chancengleichheit, auf Prognosemöglichkeit und auf verschiedene Formen der sozialen Integration“ (Fend 1980, S. 305 f.).

Niemand kennt diese optimalen Kombinationen und ShS wurde daraufhin bisher kaum untersucht, obwohl es die Nachteile äußerer Differenzierung offensichtlich nicht hat: die Vergrößerung des Leistungsunterschieds zwischen guten und schlechten Schülern, die soziale Selektivität und Segregation (vgl. Fend 1980, S. 290 ff.; Esposito 1973).

Daß die äußere Differenzierung trotz dieser Erkenntnisse nach wie vor dominiert, ist darauf zurückzuführen, daß erstens die Selektionsfunktion der Schule gegenüber der Sozialisationsfunktion Vorrang hat, zweitens das Schulsystem insgesamt traditionell und kulturkonservativ ist und drittens angenommen wird, daß Integration und soziale Kontrolle durch Homogenisierung leichter erreicht werden können. ShS kann sowohl bei äußerer als auch bei innerer Differenzierung eingesetzt werden, doch erscheint mir die Einordnung im Kontext innerer Differenzierung eher gerechtfertigt.

Klafki/Stöcker (1976) schreiben in ihrem Aufsatz „Innere Differenzierung des Unterrichts“, daß das Problem innere Differenzierung im Vergleich zu dem Problem äußere Differenzierung sowohl in wissenschaftlichen Untersuchungen als auch in tatsächlichen Innovationen zu wenig berücksichtigt wurde. Als Hauptziele der inneren Differenzierung nennen sie die Herstellung von Chancengleichheit, die Individualisierung, d.h. die Schaffung optimaler Lernmöglichkeiten für jedes Kind, die Förderung der Selbständigkeit und der Kooperationsfähigkeit der Schüler.

Klafki/Stöcker unterscheiden vier soziale Grundformen der inneren Differenzierung:

1. Der Lehrer arbeitet mit einer gesamten Klasse oder mit einer Teilgruppe der Klasse zusammen;
2. die Schüler arbeiten einzeln;
3. die Schüler arbeiten zu zweit (Partner);
4. die Schüler arbeiten in Dreier-, Vierer- oder Fünfergruppen.

Das Tutorsystem wird in dieser Einteilung der Sozialformen und auch in den übrigen Ausführungen nicht genannt, obwohl eine sorgfältige innere Differenzierung von einem Lehrer allein oft kaum geleistet werden kann, so daß der zusätzliche Einsatz von älteren Schülern vorteilhaft ist. Zwar wird zu Beginn der Arbeitsaufwand des Lehrers nicht geringer, da er inhaltlich das Material für die Tutoren aufbereiten muß (z.B. Auswahl von Texten aus Schulbüchern, Arbeitsblätter), doch mit zunehmender Kompetenz von Tutoren kann schrittweise diese Arbeit von einer Tutorengruppe übernommen werden. Eine Art von Fachkonferenz der Tutoren in Zusammenarbeit mit Fachlehrern entsteht. Es ist verständlich, daß der Übergang von lehrerzentriertem Klassenunterricht zu einem solchen Teammodell, an dem ältere Schüler mitwirken, für die Lehrer einen Prozeß des Umlernens erfordert. ShS bietet jedenfalls die Möglichkeit, innere Differenzierung mit Curriculumentwicklung zu verbinden.

Vor allem führt das Programm zu erwünschten Nebeneffekten: Kooperation zwischen Lehrern verschiedener Schulstufen und damit auch verbesserte Chancen zur Entwicklung jahrgangsübergreifender Fachcurricula. Innerhalb eines solchen Tutorenprogramms kann der Lehrer verschiedene Sozial- und Unterrichtsformen erproben und Versuche mit alternativem Lehrmaterial machen, das von ihm oder von Tutoren ausgewählt oder hergestellt wird. Lehrer, die während der Tutorenphase teilweise entlastet sind, können besser individualisieren, d.h. sich einzelnen Schülern widmen, Diagnosen erstellen, Beobachtungen durchführen und sich vor allem Problemschülern widmen (vgl. auch Jürgens/Kettwig 1989).

ShS bietet eine Lösung für das Dilemma 'Selektion oder Förderung'.

Die *Selektionsfunktion* steht in Konkurrenz zur Sozialisationsfunktion, und zwar auch ohne daß man emanzipatorische Zielsetzungen heranzieht. Durch die Betonung der Selektion in der Schule werden die zentralen Ziele der Sozialisation Mündigkeit, Selbstbestimmung, Kooperationsfähigkeit, Lernen lernen, nicht in ausreichendem Maße erreicht, d.h. viele Schüler werden „untersozialisiert“. Die Selektionsfunktion setzt klar abgrenzbare individuelle „Leistungen“ voraus. Um „gerecht“ selektieren zu können bzw. um die Selektion halbwegs plausibel zu legitimieren, muß der Schüler isoliert und permanent kontrolliert werden. Deshalb sind Maßnahmen, die auf ein selbständiges Lernen in Gruppen hinauslaufen, in der Schule schwer zu verwirklichen.

Außerdem setzt die Selektionsfunktion Lehrerzentriertheit voraus. Denn die Schüler werden – im negativen Idealfall - zu passiven, isolierten, lehrerabhängigen Individuen gemacht, damit der Lehrer die Selektion ohne Widerstand und ohne zu großen Aufwand durchführen kann. Auch dies ist ein Grund, weshalb schülerzentrierte Lernformen sich in der Schule kaum durchsetzen können.

Daß das Selektionsprinzip und die damit verbundene Forderung nach Gerechtigkeit und „Gleichbehandlung“ aller Schüler der Förderung der Leistungsschwachen hinderlich ist, liegt auf der Hand. Denn jeder massive Einsatz von Lehrern für die Förderung von leistungsschwachen Schülern würde zu ebenso massiven Protesten der Eltern der leistungsstarken Schüler führen, die „Chancengerechtigkeit“ fordern. Damit und durch Erlasse bzw. Gesetze werden selbst engagierte Lehrer daran gehindert, sich allzu sehr um die leistungsschwachen Schüler zu kümmern.

Schülertutorenprogramme sind diesen repressiven Strukturen weniger unterworfen. Der Einsatz von Tutoren „nimmt“ den leistungsstarken Schülern nichts „weg“, also besteht dadurch die Möglichkeit, das beherrschende Selektionsprinzip etwas zugunsten des Förderprinzips zurückzudrängen.

Es folgen einige Thesen zu den möglichen Wirkungen von ShS-Programmen auf die Selektion, die allerdings nur bei langfristiger Einführung im gesamten Bereich einer Schule überprüft werden können:

1. Durch ShS könnte die *Selektion demokratisiert* werden, da die Kontrolle über die Selektion dann nicht mehr ausschließlich von Lehrern ausgeübt würde, sondern Mitbestimmung der Schüler möglich und realistisch handhabbar würde. (Tutoren führen einfache Tests mit ihren Schülern durch).
2. Durch ShS könnte die *Selektion in Frage gestellt* werden. Wenn Schüler gegenüber dem Prozeß des schulischen Lernens und der Leistungsbeurteilung kritischer werden und die Lehrerrolle sich ändert, könnte die Hinnahme des „Selektionsschicksals“ nicht mehr so reibungslos verlaufen.
3. Durch ShS könnte die *Selektion differenzierter* werden. Dadurch, daß zu dem Lehrerurteil, das häufig fehlerhaft ist, das Urteil weiterer zumindest teilweise kompetenter Personen (der Tutoren) hinzukäme, könnte die Fehlerrate gesenkt werden. Außerdem könnten soziale Fähigkeiten berücksichtigt werden, die der Lehrer infolge der Überlastung mit kognitiven Unterrichtsaufgaben derzeit nicht erfassen kann.
4. Durch ShS könnte die *Selektion besser legitimiert* werden. Die ursprünglichen Legitimationsideologien (angeborene Fähigkeiten, soziale Herkunft, Leistung) haben an Kraft eingebüßt und ihre Agenten, die Lehrer, haben an Autorität verloren. So könnte die peer group zur Stärkung der Legitimation und Integration eingesetzt werden. ShS-Programme wären dann Formen der rollen- und situationsbedingten Legitimationsstärkung durch bürokratisch kontrollierte Quasi-Primärgruppen (vgl. Bronfenbrenner 1972).
5. Durch ShS könnte die *Selektion humanisiert* werden.
Dies soll an einem Beispiel demonstriert werden. Nichtversetzung ist zwar in den meisten Fällen keine pädagogisch sinnvolle Maßnahme, wird jedoch um der Selektion willen nach wie vor durchgeführt (vgl. den Kurzbericht zur Nichtversetzung bei Achinger/Feldmann/Meintker 1976, S. 241 f.; Saldern 1999). Für Sitzenbleiber könnte durch ShS ein Hilfssystem geschaffen werden, das sie vor zu starken negativen sozialen und psychischen Konsequenzen schützt. Wenn nämlich leistungsschwache Schüler relativ dauerhaft Tutoren zugeordnet erhalten, so wird erstens die Wahrscheinlichkeit der Nichtversetzung reduziert; sollte ein Schüler doch sitzenbleiben, bleibt für ihn diese soziale Beziehung in der Schule erhalten.

ShS verändert die Einflußprozesse und Herrschaftsverhältnisse in der Schule.

Gleichaltrige haben häufig einen größeren Einfluß auf Kinder und Jugendliche als Erwachsene. Dies betrifft sowohl positives als auch negatives Verhalten. Folglich sollten Gleichaltrige bei Lernprozessen in Schulen häufiger in positiver Weise eingesetzt werden. Einerseits wird dadurch eine bedeutsame Einflußquelle erschlossen und andererseits ergibt sich logischerweise, daß das positive Verhalten der Tutoren mit negativen, z.B. störendem Verhalten unverträglich ist. Somit kann gerade bei störenden Schülern die Tutorentätigkeit eine bedeutsame Wandlung nicht nur in ihrem eigenen Verhalten, sondern auch in dem anderer Schüler bewirken.

French und Raven (1959) haben eine Taxonomie verschiedener *Typen des sozialen Einflusses* oder der Macht entworfen (vgl. auch Guskin/Guskin 1973, S. 70 ff.).

1. Zwang: Einfluß durch Bestrafung oder Drohung,
2. Belohnung,
3. Information,
4. Sachautorität oder Expertenstatus,
5. Identifikation oder positive Beziehung,
6. Legitimität oder Berechtigung.

Raven (1974) fand, daß Schüler durch Identifikation und positive Beziehung, Belohnung und Information einen größeren Einfluß auf andere Schüler ausübten als Lehrer, während Lehrer durch Legitimität und Zwang Schüler bestimmten. Einfluß durch Zwang ist sicher weniger wünschenswert als etwa Einfluß durch Belohnung und Information. Fitz-Gibbon und Malamuth (1977) meinen, daß vor allem Einfluß durch Identifikation oder positive Beziehung zu einem Menschen vorteilhaft ist und in einem etwas geringeren Maße auch Einfluß durch Information und Legitimation. Außerdem dürften die ersten drei wünschenswerten Einflußformen eine längere Wirkungsdauer besitzen und eine stärkere Internalisierung hervorrufen als Belohnung oder Bestrafung.

In einer Untersuchung von Millet (1973) ergab sich, daß Einfluß durch Identifikation oder positive Beziehung doppelt so wirksam war wie Einfluß durch Zwang, Belohnung, Legitimation oder Sachautorität.

Es sollte einmal untersucht werden, ob es durch Tutorenprogramme gelingt, in Schulklassen, die primär durch Bestrafung oder Belohnung gelenkt werden, die Einflußprozesse in Richtung auf Identifikation und positive Beziehung zu ändern. Vor allem wäre interessant, ob sich ein Transfer von der Tutorsituation auf die normale Klassensituation ergibt. Allerdings könnte es auch sein, daß aufgrund der Annahme der jüngeren Schüler, daß nur Lehrer dazu legitimiert seien, sie zu unterrichten, auch Widerstände gegenüber dem Unterricht durch ältere

Schüler bestehen. Auch bei den Eltern könnten aufgrund der Fixierung auf die Sachautorität des Lehrers entsprechende Widerstände gegenüber solchen Programmen vorhanden sein. Diese Überlegungen stützen die Forderung, ein Programm schrittweise durchzuführen und sich der Unterstützung von opinion leaders (Schulleiter, Elternvertreter, Klassensprecher) zu versichern. Außerdem sollte darauf geachtet werden, die Tutoren auch mit entsprechenden Symbolen und Zeichen der Legitimation auszustatten (sichtbare Kontakte mit den Lehrern, Mitteilung an die jüngeren Schüler, daß die Tutoren ein Training gemacht haben und speziell ausgewählt wurden, eventuell ein Tutorenbuch, in dem zu Beginn der jeweiligen Sitzung der Tutor und der Schüler gemeinsam etwas eintragen oder lesen).

Außerdem ist es sehr wichtig, daß zu Beginn des Programms die Tutoren einen für die jüngeren Schüler eindeutig merkbaren Informationsvorsprung haben und damit Einfluß über Informationen ausüben, da Identifikation und persönliche Beziehung erst nach einigen Sitzungen wirksam werden können.

Bisher wurde hauptsächlich der Einfluß von Tutoren auf ihre jüngeren Schüler behandelt. Welchen *Einfluß haben nun Lehrer auf Tutoren*, um sie zu entsprechenden Leistungen als Tutoren zu motivieren? Einerseits läuft der Einfluß sicher über Legitimation und auch über den Expertenstatus des Lehrers, doch der Lehrer sollte auch verbale Belohnung einsetzen. Es ist anzunehmen, daß die Identifikation des Tutors mit dem Lehrer mit zunehmender Tutorentätigkeit wächst. Ferner kann der Lehrer durch die Bildung von Tutorengruppen, die von besonders verlässlichen und mit den vom Lehrer gesetzten Zielen konformen Tutoren geleitet werden, einen direkten Einfluß über diese Schüler ausüben.

ShS fördert die gemeinsame Professionalisierung von Lehrern, Schülern und Eltern.

Auf den ersten Blick scheinen ShS-Programme die Deprofessionalisierung zu fördern, da Nicht-Lehrer das Lehren lernen. In der autorisierten Fachliteratur über das Lernen des Lehrens ist so etwas nicht vorgesehen. Die zunehmende Verwissenschaftlichung und Professionalisierung bringt es mit sich, daß man bestimmte Tätigkeiten nur mehr aus einem engen Blickwinkel sieht. Die Realität wird selektiv wahrgenommen; Wissenschaft dient häufig zur Legitimation dieser selektiven Wahrnehmung und verstärkt sie. Es handelt sich hier um eine gewisse Art von sich-selbst-erfüllender-Prophezeiung, denn die Lehrfähigkeiten verkümmern dementsprechend in den anderen Personen, die solche Fähigkeiten besitzen bzw. bei denen sie entwickelt werden könnten, die sie aber nicht üben dürfen, weil eine starre professionelle Organisation sie daran hindert. Es ist erstaunlich, wie zählebig dieses eingeschränkte Modell des Lehrens und Lernens ist, das hauptsächlich nur einen Idealtypus kennt: nämlich ein Lehrer und seine 20 bis 30 Schüler. Die vielen anderen durchaus sinnvollen Möglichkeiten werden entweder überhaupt nicht gesehen oder nicht verwirklicht oder nur in Nischen, z.B. in Form von Schulversuchen oder erziehungswissenschaftlichen Experimenten, meist für sehr begrenzte Dauer erprobt.

Im folgenden werde ich versuchen, im einzelnen nachzuweisen, daß ShS-Programme die Professionalisierung des Lehrerberufs nicht behindern, sondern sogar fördern.

Unter Professionalisierung verstehe ich nicht nur die Entwicklung und Differenzierung einer Berufsposition und ihrer Rollen, sondern die Verwissenschaftlichung und Differenzierung einer Institution, eines sozialen Netzwerkes, also der Schule und der darin vorkommenden miteinander verbundenen Positionen und Rollen der Lehrer, Schüler, Eltern, Schulleiter, Schulpsychologen usw. (vgl. Reinhardt 1972; Feldmann 1981). Viele Experten stimmen darin überein, daß die Professionalisierung des Lehrerberufs nicht oder nur „halb“ gelungen ist (Lortie 1969; Reinhardt 1972).

Die folgenden Thesen gehen von professionellen Defiziten aus und weisen auf die möglichen Auswirkungen von ShS-Programmen hin.

1. Der Lehrer muß dem Staat, der Gesellschaft etc. dienen; folglich benötigt der Schüler einen zusätzlichen Helfer, der sich ihm intensiv widmen kann.

Der Lehrer kann nicht „einfach“ einem beliebigen Klienten helfen, wie ein Therapeut es eher vermag. Er sieht einen Schüler immer im Konkurrenz Zusammenhang mit anderen Schülern, er hat dem „Gemeinschaftsinteresse“ oder der „Staatsraison“ gemäß die Versagerquote im Kopf, muß einen Teil seiner Klienten nach offiziellen Standards „über die Klinge springen“ lassen. In diesem Dilemma kann es eine Entlastung für den Lehrer bedeuten, „Semiprofessionelle“ oder „non-professionals“ (z.B. Schüler) einzuschalten, die nicht in dieser Ambivalenz oder diesem Dilemma stehen, sondern ein weniger gebrochenes Bewußtsein des Helfens oder Unterrichtens haben (vgl. Gärtner et al. 1977).

2. Der Schüler wird dem Lehrer zugewiesen; im ShS dagegen kann er einen Schüler-Lehrer frei wählen.

Die Zwangszuweisung kann z.B. dazu führen, daß Schüler bestimmte Lehrer ablehnen. Dadurch wird der Lernprozeß oft gestört. Auch in diesem Fall erleichtert die Einschaltung von Schülern oder anderen Non-Professionals dem Lehrer die Aufgabe. Schüler erhalten dadurch mehr Wahlmöglichkeiten.

3. Zwischen Lehrer und Schüler besteht eine größere soziale, emotionale und kognitive Distanz als zwischen Schüler und Schüler.

Diese Distanz ist u.a. begründet - bei Lehrern ähnlich wie bei Ärzten - in der ständigen Zunahme des erforderlichen Spezialwissens und in der Art, wie dieses an klientenfernen Institutionen erworben wird. Diese Distanz stellt für den Professionellen ein Dilemma dar, denn ihm wird zugleich durch viele Forschungsergebnisse nahegelegt, daß die erwünschte Veränderung des Klienten durch Wärme, soziale Nähe, Vertrauen und Verständnis entscheidend gefördert wird (vgl. Tausch/Tausch 1977). Es ist ziemlich plausibel, daß der face-to-face-Kontakt zwischen dem Tutor und seinem Schüler diese soziale Nähe und Wärme problemloser herstellt, als es in der Situation der Schulklasse für den Lehrer möglich ist

4. Im Normalunterricht hat der Lehrer als Klienten die Schulklasse als Gruppe, nicht den einzelnen Schüler. Durch ShS wird er entlastet und kann sich einzelnen Schülern oder zumindest Kleingruppen zuwenden.

Der Lehrer kann sich nicht den Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten seiner Klienten widmen, weil er deren gleichzeitig zu viele versorgen muß. Diese Situation wird durch die Einschaltung von Schülern als Hilfslehrer entscheidend verändert. Nun kann der Lehrer individualisieren.

5. ShS ist ein Mittel gegen die Deprofessionalisierung des Lehrers.

Viele Lehrer werden - um es krass auszudrücken - durch ihre Berufserfahrungen *deprofessionalisiert*. Die Gründe sind Isolation, der Mangel an Teamarbeit (vgl. Brandt/Liebau 1978) und das Defizit an Weiterbildung. So wurden viele Lehrer von wissenschaftlich schlecht ausgebildeten Unterrichtstheoretikern (vgl. Krüger 1973, S. 120 ff.; Feldmann 1980 b) - nicht, wie man im Sinne von Professionalisierung erwarten könnte - zu „Unterrichtstechnologen“, sondern zu Schulmeistern und Unterrichtsbeamten, manchmal auch zu Humanisten, Hobbypolitikern usw.

Durch Tutorenprogramme können einige Ursachen dieser Deprofessionalisierung verändert werden:

Isolation: Der Lehrer kooperiert zumindest mit einem Lehrer einer anderen Klasse, übernimmt von ihm Schüler, übergibt ihm seine Schüler.

Mangel an Weiterbildung: Der Lehrer beobachtet Tutoren beim Unterrichten. Obwohl die Schüler Anfänger in diesem Geschäft sind, wird er interessante Beobachtungen machen und evt. seinen Unterrichtsstil verändern (vgl. Clarkson 1975).

Routine: Das Programm unterbricht für ihn und für die Schüler die Routine des Unterrichtsalltags. Es entsteht eine dynamische Umstrukturierung (vgl. Goodlad/Hirst 1990, 3).

Bisher wurde nur über die Professionalisierung des Lehrers gesprochen, doch die oben gegebene Definition bezieht sich auch auf die Entwicklung eines Rollensystems und seines institutionellen Kontextes. Man findet in der Literatur auch bereits Ansätze zu einer „Professionalisierung der Elternrolle“ (Dauber u.a. 1977), während entsprechende Überlegungen bezüglich der Schülerrolle bei Krüger (1975) zu finden sind. Gerade der Ausbau des Bildungssystems und die zunehmende Bedeutung der Schulbildung für Lebens- und Berufschancen macht eine entsprechende Professionalisierung der Schülerrolle erforderlich (vgl. zur Professionalisierung der Schülerrolle durch den Pädagogikunterricht Feldmann 1979). Leider werden diese Professionalisierungsversuche von Eltern, Schülern und Lehrern meist isoliert betrieben. Im Schrifttum über Elternbildung wird, abgesehen von der ökologischen Richtung (Bronfenbrenner 1978 a, b), kaum auf diese Zusammenhänge hingewiesen. Kurz gesagt: Je mehr die Schüler über den Erziehungsprozeß erfahren und je besser ihr eigenes Erziehungsverhalten wird, umso besser werden sie später als Eltern ebenfalls den Anforderungen der modernen Familienerziehung gewachsen sein.

Schülertutorenprogramme leisten einen Beitrag zur Überwindung der Diskrepanzen zwischen Familie und Schule.

- Zwischen Schule und Familie bestehen wichtige Strukturunterschiede. Die Familie ist
- partikularistisch orientiert, d.h. die Familienmitglieder interpretieren ihr Verhalten gemäß ihren gemeinsamen lebensgeschichtlichen Erfahrungen;
 - diffus orientiert, d.h. es wird eine Person ganzheitlich aufgefaßt und beurteilt, nicht nach speziellen Fähigkeiten, Interessen oder Aktivitäten;
 - der Status der Familienmitglieder ist zugeschrieben und hängt nicht von der Leistung ab;
 - in der Familie sind die Mitglieder voneinander abhängig und Unabhängigkeitsbestrebungen werden automatisch als Verrat oder Feindlichkeit interpretiert.

In der Schule werden in der Regel die der Familie entgegengesetzten Wertorientierungen gefördert: Universalismus, Spezifität, Leistung und Unabhängigkeit.

Wellendorf (1973) meint infolge der gegenüber der Familie stark diskrepanten Anforderung der Schule an die Schüler: „Die Schule stellt deshalb die Identität der Kinder, die sie in den familiären Interaktionsprozessen erreicht haben und die als eine Art Balance interpretiert werden kann, in Frage.“ (S. 26)

Experten haben Vorschläge zur Überwindung dieser Diskrepanz zwischen Familie und Schule erarbeitet. Coleman (1972) meint, daß die Schule gerade heute verlorengegangene Funktionen der Großfamilie übernehmen sollte, da die Wissensvermittlung außerschulisch effektiver erfolgt und erfolgen könnte.

Litwak und Meyer (1974) halten den Strukturwiderspruch zwischen Familie und Schule dagegen nicht für überwindbar und sprechen sich z.B. gegen eine direkte Mitarbeit von Eltern im Unterricht aus.

Die beiden Autoren versuchen in ihren praktischen Vorschlägen für die Kooperation zwischen Schule und Familie nicht eine Veränderung des Unterrichts oder der Schulorganisation und schon gar nicht eine Veränderung der familiären Funktionen und Tätigkeiten vorzuschlagen, sondern einen organisatorischen Zwischenbereich zu errichten: Hausbesuche der Lehrer, spezifische Fernsehsendungen für Eltern, die Schule für Elternveranstaltungen nach dem Unterrichtsende offenhalten, Lehrer-Eltern-Vereine, usw.

Ich halte diesen Ansatz für positiv, aber für peripher. Unterricht ist das zentrale Geschehen. Will man also die beiden Institutionen Schule und Familie einander näher bringen, dann muß man die *Unterrichtsstruktur der Primär-Gruppe ähnlich machen*. Man muß von einem Kleingruppenansatz ausgehen, das heißt, die Klasse in Untereinheiten von Schülerkleingruppen und die Großschule in Untereinheiten von Lehrerteams teilen. Durch die Bildung solcher Kleingruppen, in denen Lehrer, Schüler und Eltern gleichermaßen Aufgaben übernehmen, kann die organisatorische Distanz zwischen Familie und Schule eher verringert werden als durch die von Litwak und Meyer vorgeschlagenen Maßnahmen (vgl. auch Brandt/Liebau 1978).

Die bisherige Erörterung des Strukturwiderspruchs zwischen Familie und Schule blieb relativ abstrakt, doch für viele Schüler der Primarstufe wird der Widerspruch schmerzlich fühlbar. Viele Schüler übertragen die dominanten Rollensituationen aus der Familie (Mutter-Kind, Vater-Kind, etc.) auf die Beziehungen in der Schulklasse.

Die Stärke dieser Rollenübertragung wird von verschiedenen Faktoren abhängen, z.B. ob ein Kind vor dem Schulbeginn schon Erfahrungen mit anderen Institutionen, z.B. dem Kindergarten, gemacht hat, in denen diese Rollenübertragung abgebaut wurde. Jedenfalls wird ein gewisses Maß an einer solchen „fälschlichen“ Rollenübertragung stattfinden. Z.B. kann die Lehrerin als Mutterersatz angesehen werden. Das Kind trägt dann an die Lehrerin affektive Forderungen heran, die diese nicht oder nur partiell erfüllen kann oder will. Es entstehen Rollenkonflikte für Schüler und Lehrerin. Die Lösungsversuche der Lehrerin können leicht zu weiteren Mißverständnissen und Schwierigkeiten führen.

Durch ShS können Primärgruppen simuliert und so affektive Energien gemäß schulischen Zielen eingesetzt werden.

Gewiß bietet die offene Erziehung (open education) umfassendere Lösungen für die hier behandelten Probleme, doch die Voraussetzung dafür ist eine viel radikalere Umgestaltung der Schule und der Lernsituation (kleine Klassen, andersgeartete Ausstattung mit Lernmaterial, flexible Curricula, usw.). Ein Tutorenprogramm stellt eine realistischere Maßnahme zur Lösung der Rollenkonflikte und der durch die bürokratische Leistungsschule erzeugten Frustrationen bei Schülern dar. Die für den Schulerfolg wichtige Verbindung von kognitiven und affektiven Elementen kann in der Schüler-Schüler-Beziehung oft besser erreicht werden als in der normalen Klassensituation.

3. Probleme von ShS und Einwände von Lehrern

Wie bei jeder Innovation ergeben sich auch bei ShS-Programmen Probleme und Schwierigkeiten. Wenn eine Lehrerin, Studentin oder Hochschullehrerin ein ShS-Projekt durchführen will, muß sie also mit Schwierigkeiten und berechtigten wie unberechtigten Einwänden von Kollegen rechnen.

Von Lehrern genannt werden vor allem die organisatorischen Probleme, was man z.B. aus einer Befragung von Fitz-Gibbon (1977) entnehmen kann:

- Zeitabstimmung, d.h. die Stunden der Tutoren mit den Stunden der jüngeren Schüler aufeinander abzustimmen,
- ein höherer Aufwand für die Lehrer als sie verkraften konnten,
- nicht genug Zeit, um das Tutorentraining durchführen zu können,
- zu wenig Räume oder keine geeigneten Räume,
- manche Tutoren verloren das Interesse an ihrer Tätigkeit.

In der Untersuchung von Fitz-Gibbon (1977) wurde die Frage gestellt: „Wenn sie ein anderes Tutorenprojekt in ihrer Schule durchführen würden, für wie wichtig halten sie die folgenden Bedingungen?“ Die Reihenfolge der Bedingungen nach ihrer Wichtigkeit:

1. Lernmaterialien müssen in der Schule hergestellt werden.
2. Leistungstests für die jüngeren Schüler müssen vorhanden sein.
3. Zusätzliche Hilfspersonen müssen vorhanden sein.
4. Teilnehmende Lehrer müssen von Aufgaben befreit werden (Freistunden oder Befreiung von Konferenzen),
5. Finanzielle Unterstützung (für Lernmaterial, evtl. Transport, etc.),
6. Zusätzliche Hilfskräfte (para-professionals, z.B. Eltern).

Die folgenden Ausführungen sollen Antworten auf häufig gebrachte Einwände bringen, die Diskussionen mit Lehrern und Studenten und teilweise der Literatur entnommen wurden.

Man kann bei älteren leistungsschwachen Schülern die fachlichen Kompetenzen für den Unterricht der jüngeren Schüler nicht voraussetzen!

In einer Untersuchung von Fitz-Gibbon (1975) erbrachten *die leistungsschwächsten Tutoren die besten Lernergebnisse* bei jüngeren Schülern. Sie waren allerdings auf ihre Aufgabe vom Lehrer auch gut vorbereitet worden. Außerdem ist eine Lerndiagnose bzw. eine zumindest stichprobenweise Überprüfung der Kenntnisse der älteren Schüler unbedingt notwendig.

Erwachsene, vor allem Lehrer oder Eltern, sind als Tutoren besser geeignet als Kinder oder Jugendliche, die doch nur ein schlechter Ersatz sind.

Durch empirische Untersuchungen konnte bewiesen werden, daß Erwachsene, auch wenn sie eine pädagogische Ausbildung erhalten haben, im Durchschnitt keineswegs bessere Lernergebnisse bei Schülern erzielen als Kinder oder Jugendliche (vgl. Hamblin/Hamblin 1972; Robertson et al. 1976). Vor allem ist die Fähigkeit, sich in den anderen einzufühlen, vom Alters- und Statusunterschied abhängig. Schüler verstehen andere Schüler besser als Erwachsene Schüler verstehen. Sie sprechen mehr „schülergemäß“. Außerdem können Schüler gegenüber Erwachsenen oft gehemmt sein als gegenüber Gleichaltrigen oder zumindest nur wenig älteren.

Interessant wäre eine Untersuchung, die vergleicht, ob *Mütter und Väter als Tutoren* positivere oder negative Einflüsse auf die Leistungen und Einstellungen der Schüler haben als ältere Schüler. Eine solche Untersuchung wäre bedeutsam, da in der heutigen Situation wahrscheinlich in der Mehrzahl der Fälle Mütter oder Väter zu Hause als Tutoren auftreten und die Möglichkeit bestünde, in Fällen, in denen negative Konsequenzen auftreten, stattdessen ältere Schüler einzusetzen, was auch eine Arbeitsentlastung für die Eltern mit sich brächte. Es ist nämlich zu befürchten, daß Mütter und Väter, die als Tutoren nicht geschult wurden, hauptsächlich über Bestrafung und Belohnung ihren Einfluß ausüben und außerdem auch teilweise didaktisch schlechter sind als durch Lehrer vorbereitete ältere Schüler. Vor allem besteht die Gefahr, daß eine negative Tutorensituation das

Verhältnis zwischen dem Kind und der Mutter oder dem Vater generell stört und damit die häusliche Nachhilfe zu einer neurotisierenden Situation wird.

Blank u.a. (1972) berichten über eine Untersuchung, in der starke emotionale Widerstände der Schüler gegenüber erwachsenen Tutoren, d.h. in diesem Fall Mütter, berichtet werden, während alle Berichte über ältere Schüler als Tutoren generell positive Einstellungen bei den jüngeren Schülern feststellen konnten.

Die Tutoren können durch ein ShS-Programm leicht unterfordert sein. Sie lernen dann weniger als im normalen Unterricht. Andere dagegen sind überfordert und erleben Frustrationen, da ihnen niemand hilft.

Bei einer Befragung von dreißig Tutoren im Rahmen des Garbsener Projekts antworteten sechzehn, daß sie anfangs Schwierigkeiten hatten, doch daß sie nach einigen Stunden den Stoff gut beherrscht hätten; vierzehn Tutoren antworteten, daß der Stoff für sie von Anfang an leicht gewesen sei.

Fünfzehn Tutoren, also die Hälfte, antworteten, daß sie sich manchmal mit ihrem jüngeren Schüler *langweilten*. Nun kann man sagen: dies ist ein ganz normaler Vorgang in einem pädagogischen Prozeß, und die Tutoren müssen sich daran gewöhnen, daß ihre Aufgabe nicht immer interessant ist. Langeweile kann aber auch ein Zeichen dafür sein, daß die Tutoren ihre Fähigkeiten nicht voll einsetzen. In diesem Fall erhielten sie ihre Aufgabe vorgegeben, hatten keine fachlichen Schwierigkeiten und mußten keine methodischen Überlegungen anstellen.

Wahrscheinlich wäre es günstiger gewesen, den Tutoren - vor allem denen, die sich teilweise langweilten - etwas mehr didaktisch-methodischen Spielraum zu geben, sie also selbst aktiv und kreativ werden zu lassen, etwa gemäß Vorschlägen zum selbstgesteuerten Lernen (Neber/Wagner/Einsiedler 1978). Selbst wenn im Rahmen eines ShS-Projekts Über- und Unterforderung nicht häufiger auftritt als im Normalunterricht, wird sie von den Schülern doch eher als störend wahrgenommen und dem Programm angelastet. Deshalb sollte in solchen Fällen sofort gegengesteuert werden.

Unterforderung kann leicht durch Vorschläge zur Herstellung von Unterrichtsmaterial und Entwerfen von Aufgaben behoben werden. Überforderung der Tutoren kann verhindert werden durch

- Zuweisung von nur einem jüngeren Schüler, also keine Unterweisung von mehreren Schülern,
- eindeutige und für den älteren Schüler lösbarere Arbeitsaufgaben,
- ausreichenden Kompetenzunterschied zum jüngeren Schüler (dieser Kompetenzunterschied ist wichtiger als der Altersunterschied!).

Wenn die Tutoren während des Unterrichts ihre Helferstunden absolvieren, versäumen sie wichtigen Unterrichtsstoff. Das ist nicht zu verantworten!

In dem ShS-Arbeitsbuch von Lippitt (1971) berichtet ein Lehrer:

„Meine Schüler kommen so stark motiviert zurück, wenn sie in einer zweiten oder dritten Klasse geholfen haben, daß sie im Unterricht mehr lernen als vorher“ (S. 23).

Auf jeden Fall ist der Unterricht so zu organisieren, daß die betreffenden Schüler sicher sein können, nichts zu versäumen. Im Rahmen des Projekts an der IGS Garbsen haben die Lehrer mit den restlichen in der Klasse verbliebenen Schülern während dieser Zeit Wiederholungen vorgenommen, also keinen neuen Stoff erarbeitet. Bei einem effektiven ShS-Programm ist weniger Unterrichtszeit im herkömmlichen Unterricht notwendig, da sowohl die älteren als auch die jüngeren Schüler im Durchschnitt in kürzerer Zeit die vorgegebenen Lerneinheiten verstehen und anwenden können.

Der Widerstand gegen ShS wird von Seiten der Tutoren und ihrer Eltern kommen. Sie werden nicht glauben, daß die älteren Schüler so viel wie im normalen Unterricht lernen!

In der Regel begrüßen Schüler, denen ein Angebot gemacht wird, als Tutoren tätig zu sein, dieses mit Begeisterung - jedenfalls nach den eigenen Projekterfahrungen und vielen Berichten. Allerdings tauchen bei manchen älteren Schülern (und ihren Eltern) Zweifel auf, die besprochen werden müssen.

In einer Teilbefragung im Rahmen des ShS-Projekts an der IGS Garbsen meinte etwa die Hälfte der Tutoren, nur im Normalunterricht mit dem Lehrer würden sie „richtig“ lernen. Wenn sie also selbst als Lehrende tätig waren, meinten sie, daß sie nicht so viel lernten. Ein Drittel der Tutoren hatte Angst, daß sie durch die Teilnahme am ShS-Projekt im normalen Unterricht etwas versäumten. Die anderen Tutoren hatten dagegen schon begriffen, daß sie gerade durch das Unterrichten selbst eine ganze Menge lernten. Für diejenigen, die für sich selbst Lerndefizite befürchteten, wäre entsprechende theoretische Aufklärung und ein Beweis durch objektive Testergebnisse günstig.

Soweit Erfahrungsberichte vorliegen, überwiegt auch bei Eltern die Zustimmung zu ShS-Projekten. Bedenken können durch entsprechende Aufklärung leicht aufgehoben werden. Auf jeden Fall muß die Teilnahme freiwillig sein. Schüler und Eltern müssen ein Feedback über den Lernerfolg erhalten.

Die jüngeren Schüler haben Angst vor den älteren oder zweifeln an ihren Lernfähigkeiten!

Schröder (1978) berichtet über derartige Aussagen von Schülern:

„Daß einige Schüler indes solchen Versuchen kritisch gegenüberstehen, übrigens besonders in der Anfangsphase, sollen folgende Äußerungen zeigen. Es handelt sich um Vorbehalte, die sich bei gemeinsamer Aufarbeitung zumeist später erledigten:

„Ich kann mir nicht vorstellen, daß ein anderer Schüler uns was bringen kann; außerdem motzen die Großen nur rum.“ (Schülerin, 13.9)

„Es ginge nur, wenn der Schüler nett und geduldig ist.“ (Schüler, 13.9)

„Der Schüler müßte Ruhe und Geduld haben und nicht bei dem kleinsten Fehler durchdrehen. Ich glaub nicht, daß die Großen so sind.“ (Schülerin, 13.7)

„Die müßten aber freundlich sein.“ (Schüler 13.8)

„Die dürfen uns nicht verkloppen oder rummotzen, wenn wir das nicht kapiere.“ (Schüler 13.9)

Schröder gibt auch eine Erklärung und meint, daß solche Bedenken von Schülern aufzulösen sind: „Wahrscheinlich entstehen diese Ängste und Sorgen aufgrund von Erlebnissen mit älteren Schülern. Sie lassen sich durch geeignete Tutorenauswahl und -Vorbereitung leicht ausräumen.“

Meist sind die jüngeren Schüler erfreut, daß ihnen geholfen werden soll und daß etwas „Neues“ erprobt wird. Es hängt stark vom Lehrer und seiner Einführung des Programms ab, ob die Schüler es als Privileg betrachten, mitwirken zu dürfen, oder ob es als Stigmatisierung für schlechte Schüler angesehen wird.

Schüler, die nur durch die Autorität des Lehrers von undiszipliniertem Verhalten zurückgehalten werden können, werden die ShS-Situation ausnutzen!

Solche Disziplinprobleme können auftreten, doch oft sind sie gerade an die Klassensituation gebunden und verschwinden im ShS-Programm, was sich teilweise in dem Garbsener Projekt zeigte.

Auch Lippitt u.a. (1971) berichten von einer Schule, in der zehn Schüler der 5. Schulstufe als Tutoren ausgewählt worden waren, die unterdurchschnittliche Leistungen zeigten und als Unruhestifter galten. Sie erwiesen sich als vorzügliche Helfer für leistungsschwache Kinder der 2. Schulstufe. Vor allem entwickelten sie positive Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber der Schule.

Schüler werden durch die Übernahme von Lehrfunktionen autoritärer!

Wenn ein Lehrer autoritäres Verhalten zeigt, besteht die Gefahr, daß die Tutoren ihn imitieren - und dafür von diesem Lehrer auch belohnt werden. Man muß allerdings bedenken, daß der Tutor auch andere Lehrer oder Erwachsene zum Vorbild nehmen oder sich bewußt von dem autoritären Lehrer abgrenzen kann. Aber nicht nur die Lehrer, sondern auch die anderen Schüler und die Schulkultur können einen negativen Einfluß auf die Tutoren ausüben. Abschreckende Beispiele für solche „Tutoren“, welche die jüngeren disziplinieren, finden sich in Internaten, Heeresverbänden, Gefängnissen und anderen totalen Institutionen.

Der Lehrer sollte immer darauf hinweisen, *autoritäres und strafendes Verhalten gegenüber den jüngeren Schülern auf jeden Fall zu vermeiden*. Der Tutor soll keine negative, sondern nur positive Sanktionsgewalt ausüben, Untersuchungen an Erwachsenen (Lehrern) haben ergeben, daß sie durch die Übernahme von Lehrfunktionen ihre Einstellungen und auch ihr Verhalten teilweise in einer Richtung verstärkter Kontroll- und Disziplinorientierung verändern (vgl. z.B. Müller-Fohrbrodt u.a. 1978). Folglich müßte man dem Verdacht nachgehen, daß Schüler als Tutoren autoritärer werden.

Es gibt bisher keine ausreichenden Überprüfungen dieser Hypothese, doch deuten die amerikanischen Erfahrungsberichte und auch die Einstellungs- und Verhaltensuntersuchungen, die bisher an Tutoren vorgenommen wurden, daraufhin, daß sie nicht zutrifft.

Im Rahmen des von mir geleiteten ShS-Projekts haben zwei Studenten an einer Gruppe von achtzehn Tutoren die Hypothese überprüft. Mit Hilfe eines eigens entwickelten Comic-Tests und Einschätzungen des Verhaltens der Schüler durch Lehrer und Eltern wurde die Experimentalgruppe von achtzehn Tutoren mit einer Kontrollgruppe von sechzehn Schülern, die nicht am Programm teilnahmen, verglichen.

Die Hypothese wurde falsifiziert. Es zeigte sich sogar teilweise der umgekehrte Trend, nämlich bei einem Teil der Tutoren eine Verminderung der autoritären Einstellung am Ende des Programms (vgl. Blume/Daum 1976, S. 356 ff.).

Soziales Verhalten wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Geduld, kann man den Tutoren nicht in einem Schnellkurs beibringen

Wie für jede Form von Unterricht ist es auch und gerade für ein ShS-Programm notwendig, daß bestimmte Normen gesetzt und eingehalten werden: Pünktlichkeit, Mitbringen von Lernmaterial, entsprechender Umgang mit Lernmaterial, Bereitschaft, Anweisungen zu befolgen usw.. Schüler, die Basisnormen nicht beherrschen und einhalten, sind auch für ein ShS-Programm in der Regel nicht geeignet. Zwar wurden gerade im Garbsener Pro-

jekt Erfahrungen gemacht, daß Schüler, die im Unterricht häufig störten, im ShS-Programm gute Leistungen vollbrachten und keinerlei Störungen verursachten. Andererseits zeigte sich doch in vielen Fällen, daß verhaltens- und normengestörte Schüler für das gesamte Programm gefährdend wirken können. Solche Schüler sollten nicht von dem ShS-Programm ausgeschlossen werden, doch gerade in solchen Fällen muß es mit Verhaltensmodifikation gekoppelt werden.

Vor allem zu Beginn eines Programms - wie auch in jeder anderen Unternehmung - sollten nur Schüler und Lehrer ausgewählt werden, „auf die man sich verlassen kann“. Je besser und länger das Programm läuft, um so mehr kann man auch schrittweise Problemschüler einbeziehen.

Die meisten Schüler sind nicht bereit, mehr zu arbeiten bzw. jüngerer zu helfen!

Diese Annahme widerspricht den meisten Erfahrungsberichten. Im Rahmen des Projekts in Garbsen war es sogar häufig so, daß nicht alle Schüler, die sich meldeten, berücksichtigt werden konnten. Die Art der Einführung des Programms, das Verhältnis zwischen dem Lehrer und den Schülern und die evtl. gegebenen Gratifikationen haben einen Einfluß auf die Bereitschaft der Schüler, mitzuwirken.

Wird durch die „Zwischenschaltung“ von Schülern nicht gerade die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler gestört oder zumindest distanzierter?

Distanz ist ein mehrdeutiges Wort. Einerseits kann der Lehrer durch ShS Rollendistanz erlernen, die für seine Weiterentwicklung und für die Übernahme innovativer Aufgaben erforderlich ist. Andererseits wird der Lehrer durch ShS von Unterrichtsaufgaben entlastet, kann sich etwa der Beratung von Schülern widmen, und damit den Schülern viel „näher“ kommen als im Normalunterricht.

Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist außerdem häufig schon völlig unabhängig von ShS „mangelhaft“, auch wenn man nur minimale Kriterien einer positiven Kommunikation zugrundelegt (vgl. Achinger/Feldmann/Meintker 1976, S. 80 f.), so daß eine Umstrukturierung des Kommunikationsnetzes, die durch ein ShS-Programm erfolgt, oft überraschende Verbesserungen der Beziehungsstruktur Lehrer-Schüler erbringt - auf indirektem Wege.

Die Tutoren werden überheblich werden und die Lehrer kritisieren!

Es kann ein „Rollenschock“ eintreten, d.h. der Tutor entwickelt überhöhte Erwartungen und wertet gleichzeitig seine „alte“ Schülerrolle ab. Er kann z.B. Erwartungen entwickeln, den Lehr- und Lernprozeß mitzugestalten und zu bewerten, was mit seiner bisherigen Rolle, nämlich passiv rezeptiv die inhaltlichen und methodischen Entscheidungen des Lehrers hinzunehmen, nicht vereinbar ist.

Ein Beispiel: Einzelne Schüler, die am ShS-Programm in der IGS Garbsen teilnahmen, meinten, daß sie in diesem Programm mehr lernten als im entsprechenden Fachunterricht. Dies teilten sie auch der Lehrerin mit und fügten gleich hinzu, daß sie sich ja eigentlich den normalen Fachunterricht in der Klasse nun ersparen könnten. Es ist begreiflich, daß die Lehrerin trotz der Motivation der Schüler nicht gerade erfreut war. Sie sah sich in eine Konkurrenz gedrängt, die auch für ihr Rollenverständnis, nämlich den Schülern den bestmöglichen Fachunterricht zu bieten, verunsichernd wirkte.

Es handelt sich um Einzelfälle (vgl. Krüger 1975, S. 27). Die meisten Schüler können durchaus differenzieren. Sie halten sich nicht plötzlich für Lehrer und haben keine Schwierigkeiten, nach ihrer Tutorenstunde wieder als „normale“ Schüler im Klassenverband zu sitzen. Positive Umstrukturierungen des Rollenfeldes sind öfter beobachtet worden als negative, daß z.B. ein Tutor, der vor der Programmteilnahme sich im Normalunterricht passiv verhielt, nachher aktiv mitarbeitete. Der Lehrer sollte die Schüler beobachten, um positive und negative Veränderungen gleich zu erkennen, darauf zu reagieren und somit dauerhafte Erfolge zu erzielen. Außerdem wird ein souveräner Lehrer nicht erschüttert sein, wenn die Tutoren ihn nach ihren eigenen Lehrerfahrungen kritischer und realistischer betrachten.

ShS ist auch eine Form von *Lehrerfortbildung!*

Wieder so ein Förderprogramm, das Unterrichtsmängel kompensieren soll. Stattdessen sollte man sich als Lehrer bemühen, möglichst guten Unterricht zu machen!

Wie schon berichtet, setzen nach amerikanischen Untersuchungen gerade erfolgreiche Lehrer öfter Schüler als Helfer anderer Schüler ein. Außerdem handelt es sich um eine Scheinalternative. Gerade durch die Entlastung durch ein erfolgreiches ShS-Programm vermag der Lehrer seinen Unterricht zu verbessern.

Außerdem ist an dem Argument der enge Begriff von Unterricht zu kritisieren. Schließlich geht es darum, bei den Schülern einen lebenslangen Lernprozeß in Gang zu setzen.

Ein solches Programm ist nur für einfachste Lernprozesse (Grundrechenarten, Rechtschreibung etc.)

geeignet. Komplexeres Lernen und Lehren kann in diesem Rahmen nicht stattfinden!

Ist ShS nur dazu geeignet, kognitive Basisziele zu erwerben? Die Frage unterstellt, daß es eine eindeutige hierarchische Ordnung der Lernziele gibt, wie sie z.B. in der Bloom'schen Taxonomie vorgeschlagen wird. Selbst wenn man diese hierarchische Ordnung kognitiver Lernziele anerkennt, so sind die sogenannten Lernziele der unteren Ebene keineswegs unwichtig, sondern vielleicht die bedeutsamsten für die allgemeinbildende Schule. Nicht nur weil sie vor allem für die Grundschule Geltung haben, also den zentralen Schultyp, sondern weil sie die Voraussetzung jeglichen weiteren kognitiven Lernens darstellen.

Zweifellos ist ShS besonders in diesem Bereich äußerst wichtig und erfolgreich. Doch Tutorenprogramme können auf jedem kognitiven Lernniveau sinnvoll eingesetzt werden, selbstverständlich auch an höheren Schulen und Hochschulen (vgl. z.B. Feldmann 1980 a).

Schulbücher und sonstige vorgegebene Lernmaterialien können meist nicht ohne Hilfe des Lehrers verwendet werden.

Die Schulbücher sind in der Regel für Lehrer geschrieben und erst in zweiter Linie für Schüler, aber immer unter der Bedingung, daß der Schüler in einer Schulklasse von einem Lehrer unterrichtet wird. Scheinbar hat dies auf den Inhalt keinen direkten Einfluß. Doch man kann nachweisen, daß die Schulbücher inhaltlich und methodisch anders gestaltet wären, wenn man sie für andere Lernorganisationen aufbereitete, also z.B. für altersheterogene Partnerarbeit, in der ältere Schüler jüngere unterrichten. Folglich wären curriculare Veränderungen günstig, d.h. die Herstellung spezieller Lernmaterialien für lernerorientierte Formen der Lernorganisation.

ShS ist doch nur eine fragwürdige Maßnahme, um Lehrermangel zu verschleiern!

Dem Argument liegt das Mißverständnis zugrunde, daß ShS nur eine Ersatzfunktion bei Lehrermangel erfüllen kann. Alle genannten Gründe, die für ShS sprechen, haben jedoch mit dieser Funktion nicht zu tun. Nur eine Antwort aus den vielen möglichen sei herausgegriffen: Als Tutor lernt man nicht nur mehr, sondern vor allem aktiv; man wird befähigt, das Wissen weiterzuvermitteln. Nicht der Lehrer soll verdrängt, sondern die Schülerrolle soll verändert werden.

ShS erweckt bei Laien den Eindruck, Unterrichten sei kinderleicht. Wozu mehr Lehrer, wozu eine wissenschaftliche Ausbildung. Schüler sind doch billiger. ShS ist also eine Gefahr für die Professionalisierung und für die Forderung nach der Einstellung von mehr Lehrern!

Krüger (1975) nimmt dieses Argument so ernst, daß er im Vorwort zu seinem Buch schreibt:

„Dieses Buch ist kein Angriff auf die Berufsrolle des Lehrers und kein Patentrezept zur Beseitigung des Lehrermangels. Es möchte zur Professionalisierung des Lehrers und des Schülers einen Beitrag leisten und damit zur Verbesserung des Lehrens und Lernens in der Schule“.

Daß solche Befürchtungen entstehen können, ist nicht zu leugnen. Doch wie im Abschnitt über die Förderung der Professionalisierung detaillierter ausgeführt wurde, kann man gerade aufgrund der Erfahrungen mit ShS-Projekten eher die Gegenthese vertreten. Der Lehrer kann durch die Entlastung „höherwertige“ Rollen und Funktionen (Organisieren, Beraten, Evaluieren, Innovieren) übernehmen, wodurch die seit langer Zeit stagnierende Professionalisierung vorangetrieben werden kann.

Allerdings werden trotzdem manche Lehrer den Einsatz von Schülern als Lehrperson als Gefährdung empfinden. Die „unvollständige Professionalisierung“ (vgl. Lortie 1969) führt zur Rollenunsicherheit und zu Rückzugsverhalten bei Rollenkonflikten.

Nach den ausgedehnten amerikanischen Erfahrungen mit Teacher-aides, d.h. Erwachsenenhilfspersonen, welche Unterrichtsteilaufgaben übernehmen, weisen auf, zeigen viele Lehrer trotz der Arbeitsentlastung Widerstände gegen die Eindringlinge im „Heiligen Bezirk der Profession“ (vgl. Sarason 1971, S. 158 ff.). Dabei ist es doch ein Zeichen der Professionalisierung in bürokratischen Institutionen, daß die Positionsstruktur unterhalb des jeweiligen Professionellen differenziert wird.

Aus den deutschen Erfahrungsberichten und Untersuchungen ist freilich zu entnehmen, daß von den beteiligten Lehrern solche Ängste kaum geäußert werden. Sie sind ja auch kaum realitätsgerecht. Denn erstens sind Schüler keine Erwachsenen, sondern gehören dem „machtlosen Stand“ der Kinder oder Jugendlichen an, und zweitens stellen sie keine tatsächliche berufliche Konkurrenz dar. Erwachsenenhilfslehrer könnten als organisierte Gruppe gefährlich werden, das heißt mehr Geld, bessere Ausbildung usw. verlangen. Schüler können das nicht. Folglich wird ein ShS-Programm weniger auf Widerstand bei Lehrern stoßen als ein Programm mit erwachsenen Hilfspersonen, die im Unterricht mitwirken.

Der Lehrer, der aus idealistischen Gründen so einen Versuch macht, wird mit Mehrarbeit belastet. Dies

wäre nur dann zu rechtfertigen, wenn er eine Stundenentlastung bekäme.

ShS bringt zu Beginn sicher Mehrarbeit, doch langfristig dürfte die Bilanz eher positiv für den „betroffenen“ Lehrer sein. Ein Bericht einer Lehrerin zeigt ein Beispiel für Arbeitersparnis:

„Beim Einmaleinstraining (wir arbeiten nach „Mathematik in der Grundschule“ von Fricke-Besuden) rechnen die Schüler nach mündlicher Vorbereitung etwa 100 Einmaleinsaufgaben. Nach Fertigstellung notiere ich auf dem Umdruckblatt die benötigte Zeit. Die Aufgaben des schnellsten Rechners habe ich selbst ab und habe dann den ersten Mitarbeiter gewonnen. Ihre Zahl wächst schnell, so daß bei Stundenschluß meistens alle Arbeiten überprüft sind. Jeder Schüler hat das Recht zur Beschwerde. Daheim überfliege ich die Arbeiten in ein paar Minuten und habe mir das Abhaken von nahezu 2000 Aufgaben erspart.“ (Bönsch/ Schroeder/Butz, 1974, S. 307)

ShS ist kein emanzipatorisches Programm. Es dient der Anpassung.

Es soll nicht geleugnet werden, daß ShS-Programme so gestaltet werden können, daß primär eine Leistungssteigerung, aber kaum eine Verstärkung von Selbständigkeit und Solidarität auf Seiten der Schüler stattfindet. Doch in der Regel haben ShS-Programme zur Demokratisierung der Schulen beigetragen. Zweifellos gilt auch für diesen Vorschlag: Der Handlungsspielraum einer Schulreform „scheint um so größer zu sein, je systemimmanenter die Reformmaßnahme angelegt ist“ (Rolff/Tillmann 1974, S. 71).

Ein ShS-Projekt - wie jede schulische Reform - wird in einer Schule nur unter folgenden Bedingungen erfolgreich initiiert werden:

- es darf nicht gegen offizielle Normen (Gesetze, Erlässe, etc.) verstoßen,
- es muß ohne starke Änderung der schulischen Organisationsstruktur realisierbar sein,
- es muß so angelegt sein, daß es auf Unterstützung - zumindest auf Tolerierung - durch die meisten Lehrer stößt,
- es muß so angelegt sein, daß es von den meisten Eltern unterstützt wird (a.a.O., S. 91 ff.).

Außerdem „sollte man auch die Gefahren einer Instrumentalisierung der peer-groups bedenken, wie sie sich in totalitären bzw. zentralistisch gelenkten Staaten zeigen, z.B. in der Sowjetunion. Der mögliche Mißbrauch ist jedoch kein stichhaltiges Gegenargument, wenn die gesellschaftlichen Vorteile wie Verbesserung der sozialen Integration und Leistungssteigerung so eindeutig wie bei Tutorenprogrammen gegeben sind.“ (Feldmann 1980 a)

Eine schöne Idee, aber in Deutschland kaum durchführbar.

Das ist ein zentrales Argument, denn es ist richtig, daß in Deutschland Schülertutorenprogramme kaum gefördert werden.

Wenn genügend Lehrer vorhanden sind, dann ist kein Schülertutorenprogramm notwendig, lautet wahrscheinlich die alltagstheoretische Annahme, die dem derzeitigen Schulunterricht in der BRD zu Grunde liegt. Die strikte Einteilung in Jahrgangsklassen, die institutionelle und räumliche Trennung von Schulstufen und Schultypen führen zu starken Barrieren für ShS-Programme. Dadurch ergeben sich für Lehrer zusätzliche organisatorische Probleme und Mehrarbeit, weshalb Lehrer wahrscheinlich vorerst meinen, eine solche Innovation sei nicht in ihrem Interesse.

Eltern werden aufgrund des Vorurteils, daß andere Schüler nicht kompetent sind, ihr Kind zu unterrichten, mißtrauisch gegenüber einem solchen Programm sein. Außerdem kümmern sich die Eltern, deren Kinder von einem ShS-Programm vor allem profitieren würden, kaum um schulische Angelegenheiten.

Auch die Schulbehörden zeigen Desinteresse an einer solchen Reform.

Man kann auch annehmen, daß historische und nationale Sonderentwicklungen eine Rolle spielen. In den angelsächsischen Ländern wird das soziale Lernen, das Helfen und die wechselseitige Unterstützung offensichtlich als höherer kultureller Wert angesehen als in Deutschland. Auch spielen in den deutschen Schulen bürokratische Regelungen eine größere Rolle als z.B. in den amerikanischen Schulen. Dieses Programm steht jedoch in einem Spannungsverhältnis zu vielen bürokratischen Normen, wie z.B. der strengen Trennung der Schulklassen und Schulstufen (vgl. Feldmann 1984).

Da es in den USA vor allem Erziehungs- und Sozialwissenschaftler waren, welche in den sechziger und siebenziger Jahren wieder eine ShS-Bewegung in Gang gesetzt haben, muß auch diese Gruppe in der BRD in die Kritik einbezogen werden. Die ursprünglich geisteswissenschaftliche Ausrichtung der Erziehungswissenschaft erwies sich als Hindernis für die Durchführung oder auch Evaluation von Innovationen. Die inhaltliche Entwicklung der Erziehungs- und Sozialwissenschaften Ende der 60er Jahre und Anfang der 70er Jahre führte dazu, daß die Interessen primär auf die Problematik gesamtgesellschaftlicher Veränderungen und politischer Prozesse im engeren Sinn gerichtet wurden, wodurch soziales Lernen ohne direkte politische Implikationen als peripher angesehen wurde. Außerdem ist auch die Schulferne der deutschen Erziehungs- und Sozialwissenschaften und der universitären Lehrerbildung zweifellos größer als in den USA.

Alle genannten Aspekte treffen nach 20 bzw. 25 Jahren in Deutschland noch immer zu! Laßt alle Hoffnung fahren? Nein, Verbesserung des Lernens ist ein kontinuierlicher gesellschaftlicher Prozeß, der keineswegs linear oder geplant verläuft, sondern immer Impulse benötigt. Innovationen sind mit Risiken behaftet, doch das Beharren in bürokratischen Ritualen begünstigt langfristig auf jeden Fall einen sozialen Abstieg - vor allem für die Lehrer.

6. Praxis und Organisation

In diesem Kapitel werden zuerst wichtige Fragen, die bei der Planung und Durchführung eines ShS-Programms entstehen, beantwortet; hierauf werden einige Ideen, ShS in den Schulalltag einzufügen, vorgestellt und schließlich Hinweise zur Gesamtplanung für entsprechende Projekte gegeben.

Welcher Altersunterschied zwischen Tutor und jüngerem Schüler ist optimal?

Der Altersunterschied ist im Zusammenhang mit dem *Kompetenzunterschied* zu betrachten. Zwei gleichaltrige Schüler können einen großen Kompetenzunterschied - z.B. im Lesen oder in Mathematik - haben, während zwei Schüler mit einem Altersunterschied von zwei Jahren einen geringeren oder keinen Kompetenzunterschied in diesen Bereichen haben können. Im Durchschnitt werden jedoch drei oder mehr Jahre Altersunterschied auch bei leistungsschwachen Tutoren einen ausreichenden Kompetenzunterschied garantieren (vgl. Goodlad/Hirst 1990, 8, 168 ff).

Wieviele Stunden pro Woche sind für ein ShS-Programm anzusetzen?

Pope (1976, 32) meint: Jeder Schüler sollte wenigstens zweimal pro Woche von seinem Tutor unterrichtet werden. Jede Sitzung sollte zwischen 30 und 60 Minuten dauern.

Zwar läßt sich diese Behauptung nicht durch empirische Untersuchungen begründen, doch das gesetzte Minimum entspricht auch den Erfahrungen im Garbsener Projekt. Wenn die Sitzungen zu selten und/oder unregelmäßig stattfinden, bleibt der Lernerfolg aus und die Schüler verlieren das Interesse.

Wie soll man die zusätzlichen Räume, die man für ShS benötigt, beschaffen?

Wie in den meisten Organisationen sind auch in den Schulen immer schon alle Räume „verplant“. Traditionen, Gewohnheiten, Trägheit und Besitzstandswahrung verhindern Flexibilität und Funktionsangemessenheit der Raumaufteilung in den Schulen. Lehrern fehlen in der Regel Erfahrungen und Kenntnisse, um die verfügbaren Räume gemäß den Lernzielen, der Lernorganisation und erforderlichen Individualisierung rationell einzuteilen und zu nutzen. In der Lehrerbildung finden keine Kurse zur „Angewandten Ökologie der Schule“ statt!

Leichter als in den architektonisch traditionellen „Container-Anhäufungen“ ist ShS in Offenraum-Schulen durchführbar, doch auch in den herkömmlichen Schulen bieten sich viele Möglichkeiten. Das zentrale Raumproblem ist - paradox formuliert - nicht der „objektive“ Raumangel, sondern die Raumwahrnehmung der Lehrer und der Vertreter der Schulverwaltung (vgl. König 1978). ShS kann der Anlaß sein, sich überhaupt einmal fundierter als üblich mit Raumbelagung und Raum und Zeitgestaltung in einer Schule zu beschäftigen. Es wird sich herausstellen, daß es freie Räume zu bestimmten Zeiten gibt. Auch Räume, die offiziell nicht als Räume für Schülergruppen gelten, können einbezogen werden: Flure, Bibliothek, Abstellräume.

Das Raumproblem muß rechtzeitig gelöst werden, wobei an viele Kleinigkeiten gedacht werden muß: Wer hat den Schlüssel? Stehen in dem Raum Tische und Stühle? Wird er nicht doch von jemand anderem zur gleichen Zeit benutzt? Welche Alternativen stehen zur Verfügung?

Was macht man, wenn trotz allen Bemühungen keine zusätzlichen Räume zur Verfügung stehen? Wenn zwei Klassen, z.B. eine vierte und eine erste Schulstufe, beteiligt sind, kann jeweils die Hälfte der Schüler einer Klasse in den Raum der anderen Klasse gehen. In diesem Fall nehmen alle Schüler am ShS teil und für die beteiligten Lehrer ist auch das Aufsichtsproblem gelöst.

Praxis und Organisation

Soll ShS während oder außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden?

Ein Tutorenprogramm kann als Hilfsprogramm zusätzlich zum Normalunterricht angesetzt werden, also eine ähnliche Funktion wie Förderunterricht erfüllen oder es kann in den Normalunterricht integriert sein.

Ein Vergleich dieser beiden Möglichkeiten soll nun angestellt werden:

Es ist für den Tutor leichter, in einem in den Normalunterricht integrierten Programm (IP) zu arbeiten als in einem außerhalb der Unterrichtszeit stattfindenden Hilfsprogramm (HP). Wenn nur Problemschüler als jüngere Schüler ausgewählt wurden, werden sich sicher mehr Schwierigkeiten für die Tutoren ergeben, als wenn das Tutorenprogramm sowohl in den Klassen der Tutoren als auch in Klassen der jüngeren Schüler zum Normalunterricht gehört. Es ist auch auf die Gefahr des negativen Images von HP hinzuweisen.

Tutoren lernen den Stoff gründlicher im Rahmen von IP als im Rahmen von HP. Innerhalb von IP werden sie im Normalunterricht ausführlich auf die Erklärungen, Illustrationen, logischen Schritte und das Verstehen des Lernstoffes vorbereitet, was innerhalb von HP häufig nicht geschieht, da dies zusätzliche Arbeit für die Lehrer bedeutet. IP vermeidet eine negative Assoziation des Tutorenprogramms mit Mißerfolg. Wenn jeder in der Klasse als Tutor und andererseits auch als Schüler fungiert, kann das Programm nicht stigmatisieren.

Tutoren werden IP als normal und organisch eingeordnet erleben, während HP als Sonderprogramm mehr außerordentlich, bruchstückhaft und störend aufgefaßt werden kann. Ein HP kann freilich auch als Auszeichnung und positives Zusatzprogramm aufgebaut werden.

Wie läßt sich ShS für spezifische schulische Zwecke einsetzen?

Im Schulleben ergeben sich nebenbei Gelegenheiten, ShS als „Problemlösung“ zu erproben. Die folgenden Anregungen sollen Lehrer für das Aufspüren solcher Gelegenheiten in ihrer Schule sensibilisieren und ihnen helfen, ShS im normalen Schulalltag einzubauen:

1. Hausaufgaben

ShS kann zusätzlich zu anderen schulischen Maßnahmen die Hausaufgaben ersetzen.

2. Freistunden

ShS-Programme können eine sinnvolle Beschäftigung von Schülern in Freistunden garantieren, wobei nicht nur an Nachhilfe in Fächern gedacht wird, in denen Schüler spezifische Schwächen haben, sondern ältere Schüler auch Freizeitangebote machen können, deren „Curricula“ von ihnen in Zusammenarbeit mit Lehrern entworfen werden.

3. Plötzlicher Lehrerausfall

Es kommt immer wieder vor, daß Lehrer plötzlich ausfallen und kein Ersatz vorhanden ist. Statt nun für die Schüler die Stunde ausfallen zu lassen, könnte ein Lehrer, der bereits mit ShS in seiner Klasse arbeitet, Schüler beider Klassen (bei entsprechendem Altersabstand) paarweise lernen lassen. Es setzt allerdings auf Seiten des Lehrers Flexibilität und auf Seiten der Schüler schon eine gewisse Erfahrung mit dem Unterrichtsprinzip voraus.

4. Spezifische Lern- und Unterrichtsformen

ShS kann Lehrern die Möglichkeiten bieten, spezifische Lern- und Unterrichtsformen zu erproben oder häufiger einzusetzen. Dazu verhilft ein Effekt: Die Klassen werden kleiner, wenn Schüler für ShS ausgegliedert werden. Z.B. können dann Lehrer einen Computerraum benutzen, der nur eine beschränkte Anzahl von Plätzen hat.

5. Einführung von neuen Unterrichtsformen in Klassen

Wenn ein Lehrer z.B. Gruppenunterricht in einer Klasse einführen möchte, so können die Anfangsschwierigkeiten schneller überwunden werden, wenn jede Gruppe von einem älteren Schüler geleitet wird. Die älteren Schüler sollen den jüngeren Schülern nur bei fachlichen und sozialen Schwierigkeiten helfen, wenn diese allein keine Lösung finden und ihnen auch das Gefühl geben, daß sie nicht gleich zu Beginn in der Gruppe ungewohnte Entscheidungen treffen müssen.

6. Hilfestellung bei der Einschulung

Zu Beginn der 1. Klasse Grundschule ergeben sich für viele Schüler Schwierigkeiten. Wenn man diesen Anfängern erfahrene Schüler der 4. Klasse als Tutoren zuordnet, so könnten viele Probleme besser bewältigt werden. Vor allem könnten die sehr großen Leistungs- und Verhaltensunterschiede zwischen den Anfängern durch diese Differenzierungsmaßnahme verringert werden.

7. Hilfestellung für Schüler, die längere Zeit erkrankt waren, oder die während des Schuljahres eingeschult werden

Gerade für solche Schüler, die entweder neu in eine bereits geformte Klasse kommen oder die mit einer kognitiven „Lücke“ fertig werden müssen, kann ein älterer Schüler die soziale und leistungsmäßige Überbrückungshilfe leisten.

8. Fremdsprachenunterricht

Im Unterricht in Englisch und anderen Fremdsprachen sind die Versagerquoten vor allem in Haupt- und Realschulen besonders hoch. Englische und französische Schüler könnten als Tutoren verwendet werden. In 2-4 Wochen könnten die jeweiligen leistungsschwachen Schüler erstaunliche Fortschritte machen, die die üblichen Förderprogramme übertreffen. Die Kosten könnten sich auf die Hin- und Rückreise beschränken, wenn diese ausländischen Schüler bei den Familien der jeweiligen Tutorschüler wohnen könnten und verköstigt würden. Ein solches Programm hätte natürlich auch noch andere erwünschte Nebeneffekte: Völkerverständigung, EU-Integration, Abbau von Vorurteilen, Urlaubskontakte.

9. Partnerklasse

Einem Bericht von Dembowski u.a. (1977) entnehme ich folgende Schilderung aus einem Projekt: „Einige Klassen der Schule erprobten das Partnerklassensystem, wobei jeweils einem 1. ein 3. und einem 2. ein 4. Schuljahr als Partnerklasse vorgeschlagen wurde. Damit konnte der Klassen- oder Fachlehrer des 1. oder 2. Schuljahres in bestimmten Unterrichtsstunden Helfer der älteren Klassen fest mit einplanen und sich zuvor mit dem jeweiligen Klassenlehrer absprechen. Es zeigte sich, daß zum Beispiel in parallel gelegenen Lesestunden durchaus schwache Leser in ihre tiefere Partnerklasse geschickt werden konnten, sie dort mit großer Leselust (in der eigenen Klasse sehr gering) den Lehrer und Partner spielten und vor allem mit großer Geduld mit dem jüngeren Kind lesen übten und dabei selbst mitübten" (202 f.).

Stellt ShS einen Ansatz für den Unterricht von Ausländerkindern dar?

Da teilweise nicht die erforderlichen finanziellen Mittel zur Verfügung stehen, um Ausländerkindern optimale schulische Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten, ist vor allem an solche Programme zu denken, die bei relativ geringem finanziellen Aufwand trotzdem positive Wirkungen hervorrufen.

Entsprechend ausgearbeitete Programme liegen in den Vereinigten Staaten vor und haben auch durchaus positive Ergebnisse erbracht (vgl. z.B. National Commission on Resources for Youth 1974; Cohen/Roper 1972).

In diesem Zusammenhang ist auch die steigende Arbeitslosigkeit der Ausländerjugendlichen mit zu beachten. Es sollten also nicht nur innerschulische Programme erprobt werden, sondern auch arbeitslose ausländische Jugendliche zu einer sinnvollen pädagogischen Tätigkeit gebracht werden, für die sie auch eine geringe Vergütung erhalten.

Als Tutoren sollten sowohl deutsche als auch ausländische Kinder und Jugendliche eingesetzt werden. Vor allem sollte erprobt werden, ob auch ein Abbau von Vorurteilen bei deutschen Schülern durch ihre Arbeit mit ausländischen Kindern erfolgt und ob die soziale Distanz zwischen deutschen und ausländischen Kindern verringert werden kann.

Mir erscheint vor allem der Einsatz von ausländischen Jugendlichen als Tutoren sehr wichtig, da gerade bei dieser Gruppe das Selbstwertgefühl gesteigert werden müßte und ein solches Programm für diese Gruppe bessere Erfolge in der Steigerung des Selbstwertgefühls erbringt als der normale Schulunterricht.

Ein amerikanisches Experiment, in dem schwarze Schüler als Tutoren weiße Schüler unterrichtet haben, zeigt, daß dadurch die schwarzen Schüler ihre Selbsteinschätzung bedeutsam verbesserten und ihre Erfolgs-Mißerfolgs-Erwartungen in erwünschter Weise veränderten (Cohen/Roper 1972). Die Autoren meinen, daß die Leistungserwartungen Unterprivilegierter nur dann entscheidend verbessert werden können, wenn die Kompetenz der Statusniedrigen krass und unwiderlegbar hervortritt, wie es in einer Tätigkeit als Tutor der Fall ist. Da schulische Kompetenzen und Status bei Schülern stark verzahnt sind, kann durch relative Kompetenzverschiebung (ein leistungsschwacher Schüler ist kompetenter als sein jüngerer Schüler, auch wenn er in seiner Klasse das „Schlußlicht" ist) eine Statusangleichung stattfinden.

Gesamtplanung

Organisatorische Ratschläge

Ein ShS-Programm stellt einen Eingriff in den „Schulkörper" dar. Folglich ist eine gründliche Planung notwendig. Sicher gibt es auch die Möglichkeit, daß zwei Lehrer sich einigen, ad hoc ein Programm entwerfen und nach dem Versuch-Irrtum-Verfahren vorgehen. Doch die Gefahr des Scheiterns sollte nicht unterschätzt werden; vor allem wird durch einen mißlungenen Versuch die Idee von ShS auch bei den anderen Lehrern der Schule in Mißkredit gebracht, d.h. es werden Vorurteile verstärkt

Kurze und ausführliche Pläne für ShS-Projekte kann man bei verschiedenen Autoren finden (vgl. z.B. Krüger 1975; Lippitt et al. 1971; Fitz-Gibbon 1977; Harrison 1972; Goodlad/Hirst 1989).

Planungsphasen

Phase I: Beurteilung des Kontexts

1. Soll das Projekt in einer Schule oder in mehreren Schulen durchgeführt werden?
2. Welche Mittel für die Projektdurchführung stehen zur Verfügung?
3. Welche Behinderungen und Schwierigkeiten müssen vorher bedacht werden?

Phase 2: Ziele

4. Für welche Gruppe wird das Projekt geplant?
5. Welche Ziele sind für Tutoren und für die jüngeren Schüler besonders bedeutsam?

Phase 3: Auswahl des Modells

6. Welches Tutorenmodell ist am besten geeignet, um die ausgewählten Ziele zu erreichen?

Phase 4: Auswahl der Projektmerkmale

7. Zu welcher Zeit soll das Tutorenprogramm stattfinden?
8. Soll das Programm für die Tutoren während der normalen Schulzeit als Pflichtkurs oder als Wahlkurs eventuell auch in der Freizeit der Schüler stattfinden?
9. Sollen die Tutoren eine Bezahlung oder sonstige Gratifikationen erhalten?
10. Ist die Teilnahme am Projekt für die Tutoren freiwillig oder nicht freiwillig?
11. Ist die Teilnahme am Projekt für die jüngeren Schüler freiwillig oder nicht freiwillig?
12. Sollen ganze Klassen an dem Projekt teilnehmen oder werden nur einzelne Schüler aus den Klassen ausgewählt?

Phase 5: Definition der Aufgaben der Tutoren

13. Wird vorstrukturiertes Lernmaterial verwendet?
14. Wenn kein vorstrukturiertes Lernmaterial verwendet wird, wie werden dann die Tutorensitzungen strukturiert?
15. Welche Lernstoffe und welche Fächer sollen einbezogen werden?
16. Wie lange sollen die Tutorensitzungen dauern und wie oft sollen sie pro Woche stattfinden?
17. Wie werden die Tutoren ausgewählt?
18. Wie werden die jüngeren Schüler ausgewählt?
19. Wie werden jüngere Schüler Tutoren zugewiesen?

Phase 6: Aufgabenteilung

20. Wie wird die Aufgabenteilung im Rahmen des Projekts vorgenommen?
21. Wie werden die Schüler, Eltern, anderen Lehrer und die Schulleitung über das Projekt informiert?
22. Wer führt eine Evaluation des Programms durch?

Programmeinführung

Folgende Prinzipien sollten die Einführung eines Programms in einer Schule leiten:

Motivation einzelner Lehrer für das Programm, wobei folgende Strategien erfolgreich sein können:

Ausgehend von Problemen und Bedürfnissen, die kooperationsbereite Lehrer äußern, das Programm darstellen und gemeinsam mit den Lehrern, die sich beteiligen wollen, entwickeln.

Erste Versuche mit einzelnen Schülern, die Interesse an dem Programm haben, wobei die Lehrer Beobachtungen der Interaktionen durchführen und darüber in der Gruppe gesprochen wird.

Ein *schrittweises Vorgehen* ist empfehlenswert. Zuerst sollten nur wenige Schüler einbezogen werden, wobei eine sehr sorgfältige Auswahl notwendig ist, um Schwierigkeiten möglichst zu vermeiden. Denn der erste Eindruck ist entscheidend.

Wenn es möglich ist, *Eltern* für die Sache zu begeistern, sollten auch diese einbezogen werden. Man sollte zwar alle Eltern informieren, aber nur mit denen zusammenarbeiten, die auch tatsächlich ein relativ hohes Engagement zeigen.

Mit den Eltern sollte an einem Elternabend über das Vorhaben diskutiert werden; Eltern, die nicht zum Elternabend erscheinen, sollten einen Brief erhalten.

Brief an die Eltern der jüngeren Schüler

Liebe Eltern,

in diesem Schuljahr hat Ihr Kind die Gelegenheit, an einem Schüler-helfen-Schülern-Programm teilzunehmen. Ältere Schüler sollen jüngeren Schülern in den Hauptfächern Mathematik und Deutsch und vielleicht auch in anderen Fächern helfen, wobei Lehrer diesen Unterricht mitgestalten und beobachten. Wir haben herausgefunden, daß der jüngere Schüler durch diese Hilfe eines älteren Schülers seine Leistungen verbessert. Außerdem erhöht sich seine Freude am Lernen.

Dieser Zusatzunterricht findet während der normalen Schulstunden statt. Ihr Kind wird zweimal pro Woche 40 Minuten von einem älteren Schüler der Klasse Hilfe erhalten.

Dieses Programm wurde schon an anderen Schulen erprobt und hat sehr große Erfolge erbracht.

- Leistungsschwache jüngere Schüler, die von älteren Schülern unterrichtet werden, verbessern ihre Leistungen und verstärken ihr Interesse an dem Fach.
- Auch die älteren Schüler lernen mehr, werden selbstbewußter und beginnen sich mehr für das Fach zu interessieren.
- Vor allem Mängel in den Grundkenntnissen im Schreiben, Lesen und Rechnen können damit behoben werden, was für die weitere Schullaufbahn des Kindes von zentraler Bedeutung ist.

Wenn Sie noch weitere Informationen wünschen, können diese am nächsten Elternabend gegeben werden oder Sie wenden sich an mich persönlich.

Mit freundlichen Grüßen

Auch den Lehrern sollte mitgeteilt werden, daß es sich um ein schrittweises Vorgehen handelt und deshalb nicht alle wünschenswerten Prinzipien bereits am Anfang verwirklicht werden können.

Das Vorhaben sollte mit bereits *bestehenden Maßnahmen der Differenzierung*, der Gruppen- und Partnerarbeit in den betreffenden Schulklassen verbunden werden. Vorteilhaft ist es, vorweg eine Beobachtung der Schüler-Lehrer-, der Schüler-Schüler-Interaktionen und der Unterrichtsformen in den Schulklassen durchzuführen. Es geht also darum, die immer schon vorhandenen innovativen Elemente in Schulklassen aufzugreifen und zu verstärken und eine einsichtige Verbindung zwischen diesen Elementen und den neuen Vorschlägen herzustellen.

Ein besonders schwieriges und leider meist vernachlässigtes Problem, das zu Beginn eines Projekts zumindest vorläufig gelöst werden sollte, stellt die *Evaluation* dar. Eine Beteiligung einzelner Hochschullehrer als Berater ist wünschenswert, um auch neutrale Beobachter des Versuchs zu erhalten.

Die Leitung des Programms

Bei einem kleinen Projekt ist es möglich, daß eine Person für alle Aspekte des Programms verantwortlich ist:

- die Organisation des Materials
- die Diagnose der Lernschwächen der Schüler und die Feststellung der Verhaltensweise der Schüler
- die Auswahl der Tutoren und der jüngeren Schüler
- das Training der Tutoren
- die Erstellung des Instruktionsprogramms
- die Lernkontrolle und Evaluation des Programms
- die Veränderung des Programms gemäß der Evaluation.

Bei einem größeren Projekt sollte ein Koordinator für das Programm vorhanden sein. Es könnte sich um einen Beratungslehrer, einen Schulpsychologen oder einen zur Hälfte von seinen Unterrichtsstunden befreiten Lehrer handeln.

Es hat große Vorteile, wenn der Programmkoordinator ein Lehrer oder ein anderes Mitglied des Schulpersonals ist. Er kennt die Lehrer, die Schüler und vor allem das Schulklima. Er hat Erfahrungen mit dem speziellen Curriculum und mit der Überprüfung des Lernerfolges. Vor allem gilt er nicht als Außenseiter in den Augen der übrigen Lehrer.

Ein Forscher oder Hochschullehrer als Koordinator hat zwar Nachteile, da er von außen kommt und als Außenseiter gilt, doch andererseits hat er die Möglichkeit, bestimmte Probleme des Programms u.U. früher zu erkennen. Er kann eine Evaluation durchführen und darauf achten, daß Daten über den Programmterfolg gesammelt werden. Wenn er Spezialist für solche Programme ist, kann er auch rechtzeitig organisatorische Mängel beheben oder Alternativen vorschlagen. Wenn Forscher gemeinsam mit Lehrern das Programm koordinieren, dürfte dies das optimale Vorgehen sein.

Das *Leitungsteam* sollte vor allem zu Beginn eines Projekts klein und eher homogen sein. Wenn das Projekt sich stabilisiert hat, kann man auch anderen Personen, z.B. Tutoren, Leitungsfunktionen übertragen. Das Leitungsteam sollte möglichst viele Aufgaben schrittweise delegieren, weil dadurch das Engagement der beteiligten Personen steigt.

Aufgaben im Rahmen eines „ShS“-Projekts

1. Organisation und Verwaltung
 - 1.1 Planung und Durchführung von vorbereitenden Sitzungen
 - 1.2 Informationen für Lehrer, die am Programm teilnehmen wollen
 - 1.3 Verwaltungsaufgaben (Finanzplanung, Vergabe von Schreibaufträgen, etc.)
 - 1.4 Aufstellen eines Zeitplanes (Stundenplan, Absprache mit Lehrern)
 - 1.5 Raumproblem lösen
 - 1.6 Darstellung des Programms für die Tutoren
 - 1.7 Darstellung des Programms für die jüngeren Schüler
 - 1.8 Darstellung des Programms für die Eltern
 - 1.9 Dokumentationssystem
 - 1.10 Erstellen der Schülerlisten der am Projekt beteiligten Schüler
 - 1.11 Zusammenstellung der Schülergruppen bzw. Schülerpaare
 - 1.12 Protokolle der Sitzungen, Tonbandaufnahmen
2. Curriculare Planung, Lernorganisation und Lernkontrolle
 - 2.1 Erstellung des ShS-Curriculums
 - 2.2 Schulung der Tutoren
 - 2.3 Beschaffung von Lern- und Spielmaterial
 - 2.4 Umgruppierung bei Schwierigkeiten zwischen Tutor und jüngerem Schüler
 - 2.5 Arbeit mit Schülerkleingruppen
 - 2.6 Entscheidungen beim Auftreten von Schwierigkeiten, z.B. Disziplinarprobleme

- 2.7 Entwurf von Lernkontrollen, die auf das Curriculum des Programms abgestimmt sind
- 2.8 Anpassung des ShS-Programms an die curriculare Planung der gesamten Schule
- 3. Beratung
 - 3.1 Beratung von Tutoren und jüngeren Schülern
 - 3.2 Beratung von Lehrern
 - 3.3 Beratung von Eltern
- 4. Evaluation
 - 4.1 Kontakte mit Experten aufnehmen (an einer Hochschule oder anderen wissenschaftlichen Institutionen)
 - 4.2 Auswahl, Konstruktion und Anwendung von Instrumenten (Tests, Fragebögen, Beobachtungsbögen, Schätzskaleten etc.)
 - 4.3 Erstellung eines Experimentalplanes
 - 4.4 Durchführung von Untersuchungen (Beobachtungen, Interviews etc.)
 - 4.5 Datenauswertung
 - 4.6 Interpretation und Abfassung von Berichten
 - 4.7 Revision des Evaluationsplanes
- 5. Innovation
 - 5.1 Schrittweise Programmänderung aufgrund der Evaluationsergebnisse
 - 5.2 Erstellung von Vorschlägen für ein Test-ShS-Programm, das in der Schule bzw. in einem Teil der Schule auf Dauer eingerichtet werden kann
 - 5.3 Kontakte mit anderen Schulen und Lehrern bezüglich der Einrichtung von ShS-Programmen
 - 5.4 Erkundung von Alternativmöglichkeiten für die Durchführung von ShS-Programmen
- 6. Weiterbildung

Zielsetzung

Vorerst sollen die allgemeinen Ziele des Programms aufgestellt werden. Hierbei sollte man schon die Realisierungschancen an der vorgesehenen Schule einbeziehen. Auch die Ziele sollten im Laufe des Programms schrittweise modifiziert und bereichert werden. Wenn durch Evaluation festgestellt wurde, daß bestimmte Ziele erreicht wurden und andere nicht, so sollte man genau überlegen, woran dies liegen mag und wie der „heimliche Lehrplan“ geartet ist, d.h. welche Ziele man nicht explizit aufgestellt, aber implizit erreicht hat. Man sollte also das gesamte relevante Zielfeld im Blick haben, ohne der Illusion zu verfallen, daß man tatsächlich alle Ziele durch das konkrete ShS-Programm erreichen könnte.

Im folgenden folgt ein - keineswegs vollständiger - *Grobzielkatalog*:

- Leistungsverbesserungen in den Hauptfächern für Tutoren und jüngere Schüler (z.B. Deutsch und Mathematik).
- Eine Atmosphäre in der Schule schaffen, in der mehr Schüler als sonst Erfolgsgefühle haben.
- Mehr Schülern Anstöße zur Leistungsmotivation vermitteln.
- Den Tutoren Vertrauen und Selbstbewußtsein vermitteln.
- Den Tutoren die Möglichkeit geben, Lehrerverhalten zu praktizieren, sich damit besser in die Lehrer einzufühlen und pädagogische Qualifikationen zu erwerben.
- Die Klassen für Unterrichtsvorhaben verkleinern.
- Soziale Qualifikationen, z.B. positiven Umgang mit jüngeren Schülern, vermitteln.
- Individualisierung und innere Differenzierung verstärken.
- Aggressives und sozialstörendes Verhalten abbauen, indem kooperatives Verhalten aufgebaut wird.

Die Grobziele müssen in *Feinziele und Handlungsanweisungen* gemäß den bereits vorliegenden Curricula umgeformt werden.

Beispiele für Feinziele, die durch ShS erreicht werden können:

- Aufsätze über die eigene Erfahrung schreiben.
- Das Alphabet besser kennenlernen.
- Zahlen kennenlernen.
- Farben unterscheiden und bezeichnen lernen.
- Worte, die sich reimen, lernen.
- Neue Wörter und deren Bedeutung kennenlernen.
- Wörter, die man nicht kennt, aus dem Textzusammenhang erschließen lernen.
- Lernspiele durchführen.
- Den Schüler lesen lassen, falsch ausgesprochene Wörter richtig wiederholen und richtige Aussprache belohnen.
- Motorische Fähigkeiten mit den Schülern üben.
- Addieren, subtrahieren, multiplizieren oder dividieren üben.
- Mit dem Schüler gemeinsam eine Geschichte erfinden oder ein Hörspiel herstellen.
- Vokabeln prüfen.
- Hefte mit dem Schüler durchgehen und aufrichtige und falsche Wörter, Lösungen, Zeichnungen und ähnliches hinweisen.
- EDV-Kenntnisse vermitteln.

Wenn die Feinziele feststehen, sollten den Tutoren die genauen *Handlungsanweisungen* - wenn ein stark strukturiertes Programm vorliegt - oder *Verhaltensvorschläge* und Aufforderungen zum Erproben eigener Ideen - wenn ein offenes konstruktivistisches Programm vorliegt - gegeben werden.

Bedingungen für eine erfolgreiche Implementation eines „ShS“-Programms

Lehrer müssen die Innovation als eigene ansehen.

Oft scheitern Innovationen deshalb, weil sie nicht aufgrund einer Analyse der Rolle des Lehrers konzipiert sind und die Erwartungen an den Lehrer nicht explizit einbezogen werden (vgl. Achinger/Feldmann 1976).

Wenn die beteiligten Lehrer dem Programm positiv gegenüberstehen, dann spielt die Einstellung der Vertreter der *Schulbehörden* keine so große Rolle. Trotzdem ist auch eine Förderung durch die Schulbehörde erwünscht, vor allem wenn eine Ausweitung und langfristige Erhaltung des Programms gesichert sein soll.

Die Lehrer müssen durch das Projekt eine *Entlastung* erhalten und dürfen in ihrem *Status* nicht gefährdet werden. Lehrer empfinden häufig Statusunsicherheit; diese führt zu einem geringerem Selbstvertrauen und zu Konformität. Das Programm muß so durchgeführt werden, daß der Status des Lehrers, der hauptsächlich durch seine Stellung in der Schulklasse und im Lehrerteam gesichert wird, nicht reduziert oder gefährdet wird, z.B. durch Tutoren, die zu selbstbewußt geworden sind, durch Kollegen, die das Programm mißbilligen, durch tatsächliche oder eingebildete Macht- und Funktionsverluste des Lehrers.

Die Lehrer werden sich in dem Programm dann engagieren, wenn sie keine Mehrarbeit, keine starken Veränderungen ihrer Arbeitsgewohnheiten, ja sogar eine Entlastung erwarten und diese Erwartungen erfüllt werden. Auch die Disziplin und Arbeitshaltung der Schüler darf durch das Programm nicht leiden.

Grundlegende Werte und *Ideologien* vieler Lehrer dürfen durch das Programm nicht verletzt werden. Es könnte sein, daß manche Lehrer - meist unbewußt - Ängste entwickeln, wenn Schüler Lehrerfunktionen übernehmen. Sie befürchten, daß dadurch die Statusdistanz, die auch Schutz bedeutet, abgebaut wird, machen sich diese Ängste nicht bewußt und lehnen das Programm aus »rationalen« Gründen ab.

Die Lehrer sollten keine Gefährdung ihrer *Autonomie* und ihrer *Berufszufriedenheit* wahrnehmen. Sehr bedeutsam ist also, daß erfahrene und flexible Lehrer mit der Innovation beginnen, so daß sie selbst Erfolgserlebnisse haben und auch nach außen Erfolge vorweisen können. Diese Lehrer können dann andere Kollegen motivieren.

Auf die *Beziehungen innerhalb des Innovationsteams* ist besonders zu achten. Sie müssen durch Vertrauen und gegenseitige Hilfe gekennzeichnet sein. Schwierigkeiten sollen möglichst sofort geklärt werden. Ein gutes Rückmeldesystem ist aufzubauen.

Die Innovation sollte nicht erstarren, also nicht zur *Routine* degenerieren. Flexibilität und Freude an Experimenten sollte bei den Beteiligten gegeben sein. Eine *Evaluation* des Programms ist zwar mit zusätzlichem Aufwand verbunden, erhöht aber die Wahrscheinlichkeit der dauerhaften Implementation.

Das Programm sollte in den gesamten *Schul- und Unterrichtsablauf integriert* werden. Innovationen scheitern deshalb, weil sie nicht als Prozesse des sozialen *Wandels eines Systems* geplant werden, sondern nur innerhalb bestimmter Elemente Veränderungen anstreben. Um die Innovation also in das System zu integrieren, müssen möglichst auch die Lehrer, welche das Programm nicht durchführen, gut informiert werden und die Eltern der beteiligten Schüler von dem Erfolg des Programms überzeugt werden. Die innovierende Gruppe darf sich auch bei Angriffen von außen nicht abkapseln. Dadurch würden die Unterschiede zwischen ihnen und den Widerstand leistenden Außensystemen vergrößert.

Wenn *keine finanziellen Mittel* zur Verfügung stehen, was die Regel ist, müssen andere Gratifikationen - wie schon angeführt - eingebaut werden. Der Koordinator muß auf die Motivation der Beteiligten achten und sensibel für Zeichen des Desinteresses oder der Unlust sein (Wegbleiben, keine Rückmeldung, Zuspätkommen, Aggressivität etc.). Tutoren sollten keinesfalls zu ihrem „Job“ gezwungen werden. Lehrer können sowieso nicht gezwungen werden. Es muß eine Atmosphäre der Freiwilligkeit und des Interesses herrschen - darin liegt ja auch die Alternative zum Normalunterricht!

Eine Anregung für *Bildungspolitik und -planer*: Eine Möglichkeit, solche Programme erfolgreicher zu gestalten und überhaupt Lehrer dazu anzuregen, besteht darin, ein Spezialistenteam in einem Bundesland einzurichten, das Bausteine für mögliche Programme entwirft und in den Initialphasen den beteiligten Lehrern Hilfe anbietet. Diese Alternative würde zwar einen gewissen finanziellen Aufwand erfordern: ein solches Team sollte mindestens aus drei Personen bestehen, die auch mit entsprechenden Mitteln ausgestattet sind, um Schulen zu besuchen, Evaluationen durchzuführen und auch Werbung für das Programm zu treiben.

Literatur

- Achinger, G./Feldmann, K.: Scheitert die Schulreform in der Schule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Reform in der Demokratie. Hamburg 1976, 259-272.
Achinger, G./Feldmann, K./Meintker, J.: Grund- und Hauptschule - reformbedürftig? Hannover 1976.
Ahlbrand, W.P. Jr./Reynolds, J.A.: Some social effects of cross-grade grouping. Elementary School Journal 72

- (1972), 6, 327-332.
- Allen, V.L. (ed.): Children as teachers: theory and research on tutoring. New York 1976.
- Allen, V.L./Feldman, R.S.: Learning through tutoring: low achieving children as tutors. *J. Experim. Educ.* 42 (1973), 1, 1-5.
- Allen, V.L./Feldman, R.S.: Tutor attribution and attitude as a function of tutee performance. *Journal of Applied Social Psychology* 4 (1974), 311-320.
- Allen, V.L./Feldman, R.S.: Studies on the role of tutor. In: Allen, V.L. (ed.): Children as teachers. New York 1976, 114-129.
- Alschuler, A. S.: Developing achievement motivation in adolescents. Englewood Cliffs, N.J. 1973.
- Ammer, C. u.a.: Veränderung von Schülerverhalten. München 1976.
- Anders, B.: Ansätze zur Veränderung von Schule, dargestellt an ausgewählten Beispielen des Projektes „Schüler helfen Schülern“ an der Orientierungsstufe und Hauptschule der Ludwig-Windthorst-Schule. Schriftl. Hausarbeit zur 2. staatl. Prüf. für das Lehramt an Grund-und Hauptschulen. Hannover 1979.
- Blackburn, K.: The tutor. London 1978.
- Blank, M. et al.: Individualized teaching for disadvantaged kindergarten children: a comparison of two methods. *Journal of Special Education* 6 (1972), 207-219.
- Blume, H.-J./Daum, J.: Untersuchungen zum „Schüler-helfen-Schülern“-Projekt an einer Grundschule und einer Integrierten Gesamtschule. Unveröffentl. Examensarbeit. Hannover 1976.
- Blumenfeld, S.L.: How to tutor. Arlington House 1973.
- Böhm, W. (Hrsg.): Der Schüler. Bad Heilbrunn 1976.
- Bönsch, M.: Schulisches Lernen und Emanzipation. Hannover 1972.
- Bönsch, M./Butz, I./Schroeder, W.: Schüler-Tutorials. *Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen* 11 (1974), 306-308.
- Boettcher, W. u.a.: Lehrer und Schüler machen Unterricht. 2. Aufl. München 1978.
- Bohart, A.C.: Role-playing and the reduction of interpersonal conflict. Diss., Univ. of California, Los Angeles 1972.
- Boocock, S.S.: The school as a social-environment for learning: social organization and micro-social process in education. *Sociology of Education* 46 (1973), 15-50.
- Born, W./Otto, G. (Hrsg.): Didaktische Trends. München 1978.
- Brandt, H./Liebau, E.: Das Team-Kleingruppen-Modell. München 1978.
- Bremmer, B.L.: Students helping students program, 1971-1972. Final Report. Seattle Public Schools, Wash. Planning and Evaluation Dept. 1972.
- Bronfenbrenner, U.: Erziehungssysteme. Kinder in den USA und der Sowjetunion. München 1972.
- Bronfenbrenner, U.: The social role of the child in ecological perspective. *Zeitschrift für Soziologie* 7 (1978 a), 1, 4-20.
- Bronfenbrenner, U.: Who needs parent education? In: *Teachers College Record* (1978 b) 4, 767-787.
- Brookover, W.B. et al.: Self-concept of ability and school achievement. In: Guernsey, B. G. (ed.): *Psychotherapeutic agents: new roles for non-professionals, parents and teachers.* New York 1969, 500-509.
- Brophy, J.E./Evertson, C.M.: Learning from teaching. Boston 1976.
- Broughton, S.F.: The unwitting behavior modifier. *Elementary School Journal* 75 (1974), 143-151.
- Brown, W.F.: Student-to-student counseling: an approach to motivating academic achievement. Austin 1972
- Clarkson, D.M.: Children as teachers - some fundamental operations. *Arithmetic Teacher* 22 (1975), 6, 495-497.
- Cohen, E.G./Roper, S.S.: Modification of interracial interaction disability: an application of status characteristic theory. *American Sociological Review* 37 (1972), 643-657.
- Coleman, J.S.: The children have outgrown the schools. *Psychology Today* 5 (1972), 9, 72-75.
- Corwin, R.C.: Reform and organizational survival. The teacher corps as an instrument of educational change. New York 1973.
- Dauber, H. et al.: Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle. Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 13. Beiheft, 1977.
- Dembowski, G. u.a.: Arbeitskreis „Innovation des Schullebens.“ Nuber, F. (Hrsg.): *Informeller Unterricht - Modell für die Grundschule.* München 1977, 198-213.
- Devin-Sheehan, L. et al.: Research on children tutoring children: a critical review. *Review of Educational Research* 46 (1976), 3, 355-385.
- De Vries, D. L./Edwards, K.J.: Learning games and student teams: their effects on classroom process. *American Educational Research Journal* 10 (1973), 4, 307-318.
- Drabman, R.-S./Lahey, B.B.: Feedback in classroom behavior modification. *Journal of Applied Behavior Analysis* 7 (1974), 591-598.
- East, B. A.: Crossage tutoring in the elementary school. *Graduate Research in Education and Related Disciplines (CUNY)* 8 (1976), 2, 88-111.
- Einsiedler, W./Härle, H. (Hrsg.): Schülerorientierter Unterricht. 2. Aufl. Donauwörth 1976.
- Elder, G. H. Jr.: Peer socialization in school. *Educational Leadership* 26 (1969), 465-473.
- Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Basel 1976.
- Esposito, D.: Homogeneous and heterogeneous ability grouping. *Review of Educational Research* 43 (1973), 2, 163-180.
- Feldmann, K.: Ist die Vorlesung ein wirksames Lerninstrument? *Didakta medica* 1 (1971), 15-19.
- Feldmann, K.: Innovation im Klassenzimmer - ermöglicht durch veränderte Interaktionsformen. Westermanns

- Pädagogische Beiträge 27 (1975), 3,128-134.
- Feldmann, K.: Pädagogikunterricht, betrifft: erziehung 12 (1979), 6, 61-64.
- Feldmann, K.: Tutorenprogramme an Hochschulen: Bedingungen und Konsequenzen ihrer Realisierung. Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 4, 1980a, 78-193.
- Feldmann, K.: Findet an Hochschulen eine berufliche Sozialisation von Lehrern statt? In: Nave-Herz, R. (Hg.), Erwachsenensozialisation, Weinheim, Beltz, 1980b, 114-120.
- Feldmann, K.: Schüler helfen Schülern. Tutorenprogramme an Schulen. München, Urban und Schwarzenberg, 1980c.
- Feldmann, K.: Ein sozialökologischer Ansatz zur Professionalisierung im Erziehungsbereich. In: Angewandte Sozialforschung, 2, 1981, 225-238 und 3/4, 355-362.
- Feldmann, K.: Soziologische Überlegungen zur Organisation von kooperativem Lernen und Arbeiten in Schulen: In: Huber, G. u.a. (Hg.), Kooperatives Lernen. Weinheim, Beltz, 1984, 220-231.
- Feldmann, K.: Soziologie kompakt. 2. Aufl. Wiesbaden, Westdeutscher Verlag, 2001.
- Feldmann-Duda, S./Feldmann, K.: Emotionale Erziehung in der Schule. Westermanns Pädagogische Beiträge 24 (1972), 19-27.
- Fend, H.: Theorie der Schule. München-Wien-Baltimore 1980.
- Feshback, N.D./Devor, G.: Teaching styles in four-year olds. In: Miles, M. B./Charters, W.W. Jr. (eds.): Learning in social settings. Boston 1970.
- Feyerabend, P.: Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie. Frankfurt 1976.
- Fitz-Gibbon, C.T: The role change intervention: an experiment in cross-age tutoring. Diss., University of California, Los Angeles 1975.
- Fitz-Gibbon, C.T: The role change intervention: experimental data and a design for compensatory education. Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Psychological Association, San Diego, Calif., 1976.
- Fitz-Gibbon, C.T: CSE Report on Tutoring 0-5. University of California, Los Angeles, Center for the Study of Evaluation 1977.
- Flavell, J.H.: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim 1974. French, J.R.P./Raven, B.: The basis of social power. In: Cartwright, D. (ed.): Studies in social power. Ann Arbor 1959,150-167.
- Gage, N.L.: Unterrichten - Kunst oder Wissenschaft? München 1979.
- Galtung, J.: Schooling and future society. School Review 83 (1975), 4, 533-568.
- Gärtner, A./Kohler, M.C./Riesman, F.: Children teach children. Learning by teaching. New York 1971.
- Goldman, R.: Yssum shel ekron teragniat haozer. (Eine Anwendung des Hilfe-Prinzips: Schüler unterrichten Schüler.) SAAD 18 (1974), 1, 19-23.
- Good, T. L. et al.: Teachers make a difference. New York 1975.
- Goodlad, S./ Hirst, B.: Peer tutoring: A guide to learning by teaching. London, Kogan Page, 1989.
- Goodlad, S./ Hirst, B.: Explorations in peer tutoring. In: Goodlad, S./ Hirst, B. (eds.) Explorations in peer tutoring. Oxford, Blackwell, 1990, 1-25.
- Goodlad, S./ Hirst, B. (eds.) Explorations in peer tutoring. Oxford, Blackwell, 1990.
- Green, R L. / Stachnik, T. J.: Money, motivation, and academic achievement. In: Fargo, G. A. et al. (eds.): Behavior modification in the classroom. Belmont, Calif, 1970.
- Guskin, A-E./Guskin, S. L.: Sozialpsychologie in Schule und Unterricht Ulm 1973.
- Hamblin, J.A./Hamblin, R.L.: On teaching disadvantaged preschoolers to read: a successful experiment. American Educational Research Journal 9 (1972), 209-216.
- Harrison, G. von: Structured tutorial reading program. Supervisor's guide. Provo, Utah 1972.
- Harrison, G. von: Structured tutoring: antidote for low achievement. In: Allen, V.L. (ed.): Children as teachers. New York 1976, 169-178.
- Havighurst, R-J.: Minority subcultures and the law of effect. American Psychologist 25 (1970), 313-322.
- Heinze, T.: Schülertaktiken. München 1980.
- Höhn, E.: Der schlechte Schüler. München 1967.
- Horan, J.J. et al.: The effect of older-peer participant models on deficient academic performance. Psychology in the Schools 11 (1974), 2, 207-212.
- Huber, G. L.: Lernpsychologische Grundlagen des schülerorientierten Unterrichts. In: Einsiedler/Härle (Hrsg.) a.a.O. 1976, 45-74.
- Humburg, J.: Ich bin in Deutschland geboren, ich komme aus Jugoslawien ... In: Beck, J./Boehncke, H. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrer 1979. Reinbek 1978, 231-239.
- Hurrelmann, K.: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Weinheim 1971.
- Isenegger, U.: Personelle Besetzung, Gremien und Fragen der Zusammenarbeit in der Schule. In: Wunberg, M./Minsel, W-R (Hrsg.): Schule als Institution. München 1978,102-117.
- Jackson, P.W.: Die Welt des Schülers. In: Edelstein, W./Hopf, D. (Hrsg.) Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart 1973,13-29.
- Jackson, V.C./Riessman, F.: A children teaching children program. Theory into Practice 16 (1977), 280-284.
- Joerger, D.: Gruppentest für die soziale Einstellung (SET). Göttingen 1968.
- Jopt, U.-J. Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule. Bochum 1978.
- Jürgens, E./Kettwig, U.: Soziales Lernen und Differenzierung beim Lernen durch Lehren – Der Einsatz von Tutorschülern im Unterricht. Univ. Oldenburg, Zentrum f. pädagog. Berufspraxis, Heft 72/89, Oldenburg 1989.
- Kettwig, U.: Lernen durch Lehren - Eine empirische Untersuchung zur Veränderung der Lernmotivation und

- Leistung beim Einsatz von Tutor-Schülern, dargestellt an Schülern des 5. und 7. Schuljahres im Fach Deutsch. Diplomarbeit, Univ. Oldenburg, 1978.
- Klafki, W./Stöcker, H.: Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 22 (1976), 4, 497-523.
- Klaus, D.J.: Students as teaching resources. A survey of teaching models using non-professionals (peer tutoring). American Institutes for Research in the Behavioral Sciences, Pittsburgh 1973.
- Klausmeier, H.J./Jeter, J.R./Nelson, N.J.: Tutoring can be fun. Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, Madison 1972.
- König, H.: Schulbau und Schulgebäude. In: *Schule als Institution. Studienprogramm Erziehungswissenschaft Bd. I.* München 1978, 48-77.
- Krabbes, H.J./Kreich, H./Kasten, H.: Untersuchungen zum Schüler-helfen-Schülern-Projekt. Unveröffentl. Examensarbeit. PHN, Abt. Hannover, 1975.
- Kreutz, H.: *Soziologie der Jugend.* München 1974.
- Krüger, H.: Professionalisierung und Innovation in pädagogischen Berufen. In: Lüdtker, H. (Hrsg.): *Erzieher ohne Status?* Heidelberg 1973, 120 ff.
- Krüger, R.: *Projekt Lernen durch Lehren.* Bad Heilbrunn 1975.
- Krüger, R.: *Der Schüler, Beruf und Rolle.* Ansbach 1978.
- Krüger, R.: Wenn Schüler lehren - Bericht über ein projektorientiertes Praktikum. *Zeitschrift f. Gruppenpädagogik* 5 (1980), H. 1.
- Kruglanski, A. W. et al.: The effect of extrinsic incentive on some qualitative aspects of task performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 39 (1971).
- Kunert, K.: *Theorie und Praxis des offenen Unterrichts.* München 1978.
- Landwehr, R./ Loos, H. M.: Untersuchungen zum Schüler-helfen-Schülern-Projekt. Unveröffentl. Examensarbeit, PHN, Abt. Hannover 1975.
- Levenkron, J. et al.: Increasing academic performance through contingent access to tutoring. *Psychology in the Schools* 11 (1974), 2, 201-207.
- Lippitt, P.: Learning through cross-age helping: why and how. In: Allen, V.L. (ed.): *Children as teachers.* New York 1976, 157-168.
- Lippitt, P. et al.: Cross-age helping program: orientation, training and related materials. Center for Research on the Utilization of Scientific Knowledge, Univ. of Michigan, Ann Arbor 1971.
- Litwak, E./Meyer, H.J.: *School, family and neighborhood: the theory and practice of school-community relations.* New York 1974.
- Lortie, D.: The partial professionalization of elementary teaching. In: Etzioni, A. (ed.): *The semi-professions and their organization.* New York 1969, 15-30.
- Mainiero, J. et al.: A cross-age teaching resource manual. ESEA Title III. Ontario-Montclair School District, Ontario, Calif, 1971.
- Malamuth, N.M./Fitz-Gibbon, C.T.: *Tutoring and social psychology: a theoretical analysis.* CSE Report on Tutoring, No. 6. Center for the Study of Evaluation, Univ. of California, Los Angeles 1977.
- McClosky, M./Kleinbard, P.: *Youth into adult. Nine selected youth programs.* New York 1974.
- McNall, S.O.: Peer teaching. *Teaching Sociology* 2 (1975), 2, 133-146.
- Melaragno, R.-J.: The tutorial community. In: Allen, V.L. (ed.): *Children as teachers.* New York 1976, 189-198.
- Melaragno, R.J./Newmark, G.: The tutorial community concept. In: Guthrie, J.W./Wynne, E. (eds.): *New models for American education.* Englewood Cliffs, N.J., 1971, 98-113.
- Millet, J.E.: Social power analysis of the dyad in the classroom setting. Diss., Univ. of California, Los Angeles 1973.
- Mollenhauer, K.: *Theorien zum Erziehungsprozeß.* München 1972.
- Müller-Fohrbrodt, G. et al.: *Der Praxisschock bei jungen Lehrern.* Stuttgart 1978.
- Nash, R.: Camouflage in the classroom. *New Society* 447 (1971), 667 ff.
- Naudascher, B.: *Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten, Theorien, Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung.* Bad Heilbrunn 1977.
- National Commission on Resources for Youth: *New roles for youth in the school and the community.* New York 1974.
- Neber, H./Wagner, A.C./Einsiedler, W. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen.* Weinheim 1978.
- Newcomb, T. M.: A conversation with Theodore Newcomb. *Psychology Today*, Sept. 1974, 73-80.
- Nuber, F. (Hrsg.): *Informeller Unterricht - Modell für die Grundschule.* München 1977.
- Ott, C.E. et al.: Structured tutoring goes latin: a one-on-one approach to literacy in Bolivia. *Educational Technology* 15 (1975), 2, 50-53.
- Paolitto, D. P.: The effect of cross-age tutoring on adolescence: an inquiry into theoretical assumptions. *Review of Educational Research* 46 (1976), 2, 215-237.
- Patterson, G.R./Anderson, D.: Peers as social reinforcers. *Child Development* 35 (1964), 951-960.
- Patterson, G. R. et al.: Direct intervention in the classroom: a set of procedures for the aggressive child. In: Clark, F.W. et al. (eds.): *Implementing behavioral programs in educational and clinical settings.* Champaign, Ill., 1972, 151-201.
- Pellegrini, R.J./Hicks, R.A.: Prophecy effects and tutorial instruction for the disadvantaged child. *American Educational Research Journal* 9 (1972), 3, 413-419.
- Perlwitz, E.: *Lehrziel Selbststeuerung.* Braunschweig 1978.
- Peterson, P.: *Der Kleine Jena-Plan.* Langensalza 1927.
- Petillon, H.: *Der unbeliebte Schüler.* Braunschweig 1978.

- Pfeiffle, H.: Tutorium. Ms. Wien 1978.
- Pope, L.: Tutor. A Handbook for tutorial programs. New York 1976.
- Raven, B. H.: Power relations in home and school. Paper presented at the annual meeting of the Western Psychological Association. San Francisco 1974.
- Redlich, A./Schley, W.: Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht. München 1978.
- Reed, R.: Peer-tutoring programs for the academically deficient student in higher education. Center for Research and Development in Higher Education, Univ. of California, Berkeley 1974.
- Reinhardt, S.: Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers. Frankfurt/M. 1972.
- Reinhardt, S.: Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle. Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), 515-531.
- Robertson, S.J. et al.: Peer and college-student tutoring as reinforcement in a token economy. Journal of Applied Behavior Analysis 9 (1976), 169-177.
- Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J.: Strategisches Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis. In: Rolff, H.-G. et al.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Reinbek 1974.
- Rosenbaum, P.S.: Peer-mediated instruction. New York 1973.
- Rosenshine, B. V./Berliner, D.C.: Academic engaged time. British Journal of Teacher Education 4 (1978), 1, 3-16.
- Ruprecht, H.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. In: Ruprecht, H. et al.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover 1976.
- Saldern, M. v.: Schulleistung in Diskussion. Baltmannsweiler, Schneider, 1999.
- Sandner, H./Struck, R.: Schüler helfen Schülern. Diplomarbeit. PHN, Abt. Hannover, 1975.
- Sandner, H./Struck, R./Feldmann, K.: Schüler helfen Schülern. Angewandte Sozialforschung 3/4 (1977), 149-160.
- Sarason, S.B.: The culture of the school and the problem of change. Boston 1971.
- Sarbin, T.R./Allen, V.L.: Role theory. In: Lindsey, G./Aronson, E. (eds.): Handbook of Social Psychology, Vol. 1, Reading, Mass., 1968, 488-567.
- School Volunteers. National School Public Relations Association, Arlington, Va., 1973.
- Schreiner, G. et al.: Soziales Lernen in der Schule. Hannover 1977.
- Schröder, W.: Schüler als Tutoren. Ms. Bremen 1978.
- Schwitzgebel, R.K./Kolb, D.A.: Changing human behavior: principles of planned intervention. New York 1974.
- Scuola di Barbiana. Die Schülerschule. Berlin 1972.
- Semmer, N./Pfäfflin, M.: Interaktionstraining. Weinheim 1978.
- Sprinthall, N.A./Mosher, R.L.: Voices from the back of the classroom. Journal of Teacher Education 22 (1971), 166-175.
- Steinberg, Z.D.: Children as teachers - of peers and ourselves. Theory into Practice 18 (1979), 258-266.
- Susteck, H.: Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt. Braunschweig 1975.
- Tausch, R./Tausch, A. M.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1977 (8. Aufl.)
- Thelen, H.A.: Schüler als Tutoren. In: Meyer, E. (Hrsg.): Individualisierung und Sozialisierung im Unterricht. Stuttgart 1969.
- Thelen, H.A.: Secularizing the classroom's semisacred culture. School Review 79 (1970), 1-18.
- Thiel, G./Steinbach, I./Tausch, A.-M.: Schüler führen hilfreiche Gespräche mit Schülern. Psychologie in Erziehung und Unterricht 25 (1978), 75-81.
- Thompson, G.B.: Effects of cooperation and competition on pupil learning. Educational Research 15 (1972), 1, 28-36.
- Thumer, U./Tewes, F.: Der Kinder-Angst-Test (KAT). Göttingen 1969.
- Ussel, J. van: Sexualunterdrückung. Reinbek 1970.
- Vorrath, H./Brendtro, L.K.: Positive peer culture. Chicago 1974.
- Wagner, A.C. (Hrsg.): Schülerzentrierter Unterricht. München 1976.
- Wagner, P./Sternlicht, M.: Retarded persons as teachers: retarded adolescents tutoring retarded children. American Journal of Mental Deficiency 79 (1975), 6, 674-679.
- Washburn, S. L.: Evolution and learning: a context for evaluation. National Elementary School Principal 54 (1975), 6, 4-10.
- Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim 1973.
- Wellenreuther, M. et al.: Tutorenarbeit mit Schülern als Alternative zum Klassenunterricht? In: Joppich, G. (Hrsg.): Projekte der inneren Schulreform. Hannover 1979, 514-600.
- Wendt, R./Klotz, M.: Empirische Untersuchung geschlechtsspezifischer Determinanten der Verhaltensmodifikation von ShS-beteiligten Schülern einer 8. Kerngruppe der IGS Garbsen. Unveröffentl. Examensarbeit. Hannover 1975.
- Wynne, E.: Socialization to adulthood: different concepts, different policies. Interchange 5 (1974), 1, 23-35.
- Youth: Transition to adulthood. Report of the Panel on Youth of the President's Scientific Advisory Committee. Washington, D.C. 1973.