

Spezifische Formen der Lese- bzw. Sprachförderung

Gruppenlesen mit vier Strategien – Reziprokes Lernen und Lehren

Beim reziproken Gruppenlesen übernehmen Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen mit 4 bis höchstens 6 oder 7 Mitgliedern im Gespräch zu einem Sachtext zwei Rollen und auch die damit veränderten Perspektiven: Sie sind, wenn das Verfahren eingeführt ist, im Wechsel Gruppenleiterinnen und Gruppenleiter sowie mitarbeitende und die Strategien anwendende Gruppenmitglieder.

Überblick über Rollen und Funktionen des Gruppenlesens. Die Gruppenleiterinnen bzw. -leiter fordern die Anwendung einer festen Sequenz von vier Strategien, die das Gespräch in der unten angegebenen Reihenfolge (1.) bis (4.) strukturieren. Die Strategiesequenz lautet:

1. Fragen stellen, die aus dem Text heraus beantwortet werden können.
2. Eine Zusammenfassung des Textabschnitts probeweise formulieren / vorschlagen.
3. Zu Worterklärungen und zur Erläuterung unklarer Textstellen auffordern.
4. Zum Abschluss des Rollenparts eine Vorhersage dessen machen, was der folgende Textabschnitt wohl bringen wird.

Sie wenden mit ihrer Gruppe alle vier Strategien auf einen Textabschnitt an. Dann übernimmt – am besten in einer zuvor festgelegten Reihenfolge – ein anderes Gruppenmitglied die Gruppenleitung für die Arbeit an dem folgenden Textabschnitt. Die jeweils anderen Gruppenmitglieder wenden die aufgerufenen und vorgestellten Strategien mehrfach / häufig in einer Art Rundgespräch an. Alle Gruppenmitglieder gehen so den Weg vom Lernen zum Lehren und umgekehrt. Darin liegt der reziproke Charakter des Verfahrens.

Das Verfahren und Vorgehen im Einzelnen. Alle Schülerinnen und Schüler der Lesegruppe haben einen Text zur Hand. Der Gruppenleiter bzw. die Gruppenleiterin für die erste Gruppenrunde zum ersten Textabschnitt ist bestimmt.

Nachdem der erste Abschnitt still gelesen und dann vorgelesen worden ist, haben die Gruppenleiterinnen bzw. -leiter stets das erste Wort und das Gespräch kann sich nach folgendem Muster entwickeln:

- (a) Die Gruppenleiterin ruft die erste Strategie auf. Also z. B. „Unsere erste Strategie lautet: Fragen stellen, die wir aus dem Text heraus beantworten können.“
- (b) Sie wendet dann selbst diese Strategie auf den Textabschnitt an. – Also z. B.: „Meine erste Frage an euch ist folgende: (...)“ – Aus der Gruppe heraus wird geantwortet. –
- (c) Die Gruppenleiterin fordert zur weiteren Anwendung der aufgerufenen und vorgeführten Strategie im Rahmen des Gruppen-Lese-Gesprächs heraus. – Also z. B.: „Stellt weitere Fragen und findet die Antworten.“ – Aus der Gruppe heraus werden weitere Fragen gestellt und weitere Antworten gesucht und gegeben.
- In entsprechender Weise verfahren die Gruppenleiterin und die anderen Teilnehmer der Lese-Gesprächs-Runde mit den weiteren Strategien (2.) bis (4.) bei der Arbeit an dem aktuell im Gespräch befindlichen Textabschnitt.

Sind alle vier Strategien aufgerufen und von allen abgewendet worden, wechselt die Gruppenleitung, und das Lese-Gespräch zum folgenden Textabschnitt kann sich erneut nach dem eben erläuterten Muster entwickeln. Alle Gruppenmitglieder arbeiten in „lehrender“ und „lernender“ Funktion mit allen vier Strategien. Sie erfahren deren Anwendung, die mögliche Kritik und die mögliche Korrektur; sie fragen und antworten, ergänzen und verbessern; sie bedenken Zusammenfassungen und erproben Alternativen dazu; sie fordern Klärungen ein und erklären; sie hypothetisieren in der Vorschau gemäß ihren „Erwartungen“ und prüfen. Im Laufe des Gesprächs geschieht das alles viele Male. Dabei geht es um strukturierten und kooperativen Wissensaufbau.

Hinweis:

Die Folge der Strategien in der Sequenz darf nicht verändert werden. Wohl aber ist es möglich, dass die Zusammenfassen oder die Klärung „ausfällt“, weil der aktuelle Text sie nicht herausfordert.

Wie das Gruppenlesen mit vier Strategien eingeführt werden kann. Am besten wird das Muster des strategischen Vorgehens dadurch eingeführt, dass es praktisch „vorgeführt“ wird – in der Grundschule ab der 3./4. Jahrgangsstufe oder im Laufe der Sekundarschulzeit. Die Lehrerinnen bzw. Lehrer „spielen“ die Rolle der Gruppenleitung, bieten ein Modell der Strategieanwendung und sorgen für Rückblicke auf die Verfahrensweise und unter allen Umständen für anerkennende Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler. Die Lehrenden bauen ihre Steuerung in „passender“ Stufe zugunsten der Arbeit in Gruppen ab. Sie werden selbst Mitglied einer Gruppe, beteiligen sich und beobachten. Die einzelnen Gruppen verfahren entsprechend ihrem eigenen Lerntempo und ihrer eigenen Lern- und Leistungsfähigkeit.

Förderunterricht: Bei einem spezifischen Förderkurs geschieht das Lesetraining im Sinne des „Gruppenlesens“ mit eigens ausgewählten Schülerinnen und Schülern.

Klassenunterricht: Es ist gut vorstellbar und auch erprobt, dass das Gruppenlesen mit gezielter Strategieanwendung auch im Klassenunterricht beim Lernen mit Texten nützlich sein und positive Wirkung zeigen kann. Gemeint ist der fachliche Unterricht, in dem fachliche Texte beim Lernen eine Rolle spielen. Gemeint sind Lerngruppen, bei denen (gerade) im fachlichen Unterricht auf methodische Elemente der Förderung strategischen Lernens und Lesens nicht verzichtet werden sollte. Gemeint ist schließlich ein Unterricht, der das fachliche Gespräch partiell in den Dienst des Leseprozesses stellt. Das würde bedeuten, dass Lehrerinnen und Lehrer im Klassenunterricht mit ihren Schülerinnen und Schülern eine gewisse Zeit hindurch Texte so lesen, dass ein Modell des Gruppenlesens entstehen kann. Die Lehrperson agiert konkret im Sinne der Sequenz und der Verfahrensschritte. Sie markiert und verdeutlicht die Verfahren bei dieser konkreten Anwendung. Sie macht implizite Überlegungen explizit, bis die Anwendung des Verfahrens von den Schülerinnen und Schülern zunehmend selbständig übernommen werden kann.

Die ursprüngliche Praxis und ihre Effekte: Annemarie S. Palinscar und Ann L. Brown propagieren seit 1981 das Verfahren des „Reziproken Lehrens und Lernens“ zur Förderung leseschwacher Schülerinnen und Schüler. Dabei werden bekannte und bewährte Strategien auf neue und effektiv förderliche Weise zur Geltung gebracht. In dieser Hinsicht ist das Verfahren beispielgebend. Urs Aeschbacher hat das amerikanische Material gesichtet und das Verfahren kommentiert.

Die ersten Versuche von Palinscar und Brown wurden mit leseschwachen Siebt- bzw. Achtjahrgänglern gemacht. (In den USA werden die Kinder ein Jahr früher als in Deutschland eingeschult.) Die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer benötigten zur Vorbereitung nicht eigentlich ihrerseits ein Training; ihre Vorbereitung bestand vielmehr in einer gegenseitigen Verständigung und Bestärkung hinsichtlich der Art und Weise, wie verfahren werden sollte. Von der Art des Verfahrens vermitteln die beiden Beispiele mit Auszügen aus Gesprächen in Fördergruppen einen Eindruck. (Vgl. unten)

Es gab 18, 20 oder mehr Gruppensitzungen, die möglichst dicht hintereinander – mehrere in der Woche – stattfanden. Sie dauerten 20, vielleicht auch 30, maximal 40 Minuten. Leseschwache Siebt- und Achtklässler amerikanischer Schulen, die nur 40 % der Fragen eines Lesetest richtig beantworten konnten, beantworteten nach 15 Übungen, verteilt über 4 Wochen, 70 – 80 % der Fragen im Test richtig und rückten zum Klassendurchschnitt auf. Der Gewinn war noch Wochen und Monate nach Abschluss der Übungen nachweisbar.

Kognition – Motivation – Emotion – metakognitive Bewusstheit: Wenn die Schülerinnen und Schüler die Strategien zunehmend selbständig anwenden (vgl. Beispiel 2), dann sind sie auf dem Weg dazu, einen Sachtext elaborativ zu lesen und inhaltlich zu erschließen. Vor allem dem motivationalen und emotionalen Erfolg kann es zugeschrieben werden, dass sie die Strategien auch „auf Dauer“ anwenden. Alle können sich beim „Gruppenlesen“ versuchen und finden dabei Erfolg und Anerkennung. Was ein Gruppenmitglied beiträgt, ist etwas, worauf die Gruppenleistung aufbaut.

Angstfreiheit, Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit und des Erfolgs, soziale Anerkennung und Einbettung sind mächtige Verbündete bei der Herausbildung des Wollens und bei der Verinnerlichung und zunehmenden Beherrschung des Verfahrens.

Die Anwendung der Strategie-Sequenz verhilft auch dazu, das eigene Verstehen bzw. Nicht-Verstehen zu prüfen, sich selbst besser kennen und auch selbstreguliert vorgehen zu lernen. Strategien brauchen die metakognitive Bewusstheit und Strategien brauchen Regulation. Die Regulation ist der Kern der metakognitiven Funktion. Beim reziproken Gruppenlesen bedeutet das z. B.:

Das Verfahren initiiert stilles und lautes Lesen und die Folge der Strategieanwendungen. Die hier mit den Strategien verbundenen Leseaufgaben wecken und richten die Aufmerksamkeit. Sie lassen das Denken hin- und herspringen, etwa zwischen dem Erfragten oder zu Klärenden einerseits und dem Verstandenen andererseits. Sie veranlassen, nach der Funktion der Teile im Ganzen zu suchen, wichtige Teile gegenüber anderen auszulesen, sie zu verknüpfen und das in eigenen Worten zu leisten. Sie fordern heraus, neues Wissen mit dem Vor-Wissen zu vergleichen, zu verbinden und von dem vorhandenen Wissen aus auf das Kommende antizipierend vorzugreifen. (Aeschbacher 1991, 3ff.; Artelt 2000, 171f.).

Die Wirkungen der Strategien lassen sich u.a. auch auf „klassische“ Merkmalen des Verstehens beziehen.

- Wertheimer betont die Einsicht als Überblick über das Zueinander der Textteile. Dieser Überblick wird durch die das Zusammenfassen und das Vorhersagen / Fortsetzen gefördert, weil beide nach der Funktion eines Teils im Ganzen suchen.
- Piaget betont die „operatorische Beweglichkeit“. Diese Beweglichkeit wird durch das Fragen gefördert, weil das Fragen nach etwas, das aus dem Text heraus beantwortet werden kann, dazu veranlasst, sich zwischen dem zu Erfragenden und dem Kontext gedanklich hin- und herzubewegen.

- Aebli betont die Integration des Neu-Gelesenen in das schon vorhandene Wissen. Diese Integration wird gefördert, wenn das Vorhersagen auch dazu führt, eigene sachliche Hypothesen zu formulieren, und wenn beim Klären auch Widersprüche zwischen dem Text und den eigenen Hypothesen aufgegriffen werden (Aeschbacher 1991).

Man kann Komponenten des Verstehens, die aus dem Zusammenspiel von Strategieanwendung und -regulation erwachsen, als die Chance begreifen, beim Lernen mit Texten das Denken beweglich zu machen.

Es versteht sich: Das reziproke Lernen und Lehren kann nicht alles aufbieten, was Lerntexte Schülerinnen und Schülern an Lesekompetenzen abverlangen, z. B. an Wissen, Können, an Vorstellungskraft / Imagination, Motivbildung und Wollen, Denken und Empfinden, Einstellungen und Vorgehensweisen. Das Verfahren bietet aber viel, worauf es uns ankommen muss; es zeigt uns vor allem wichtige Funktionen von Strategien überhaupt:

- Dem elaborativen Ausarbeiten dienen die Fragen, Klärungen und Voraussagen;
- das Zusammenfassen dient der Reduktion und Verdichtung;
- das Abgrenzen von Verstandenem und Nicht-Verstandenem dient der Kontrolle und dem Aufbau des Verstehens;
- das vorausdenkende Fortsetzen kann wie das Vor-Organisieren oder Vor-Aktivieren dieses Aufbaus wirken.

In solchem Sinne gelten die Strategien des reziproken Verfahrens allgemein und sind auf alle Texte anwendbar, denen diese Funktionen zugute kommen können. Das ist bei Lerntexten im Unterricht gewiss der Fall. Doch die im Unterricht vorkommenden Texte können auf so verschiedene Weise schwierig sein, dass sie den Kindern und Jugendlichen höchst komplexe sprachlich-gedankliche Leistungen abverlangen.

„Semantisch widerständig“ in gewissen Grade sollten diese Texte allerdings oft sein, schon deshalb, damit sie strategisches Verhalten auch herausfordern. Allzu leichte Texte / Aufgaben und allzu schwere tun das sicher nicht.

Aeschbacher, Urs (1991) : Reziprokes Lehren. In: die neue schulpraxis H. 3. St. Gallen, s. 5-9

Artelt, Cordula (2000): Strategisches Lernen. Münster / New York / München / Berlin(Waxmann)

Christmann, Ursula / Norbert Groeben (1999): Psychologie des Lesens. In: B. Franzmann / K. Hasemann / D. Löffler / E. Schön (Hrsg.): Handbuch Lesen, S. 145-223, München (Saur), S.145-223

Grzesik, Jürgen (1990): Textverstehen lehren und lernen. Stuttgart (Klett)

Zwei Beispiele für das Gruppenlesen

BEISPIEL 1:

Ausschnitt aus einer Übung mit Anfängern der 10. Jahrgangsstufe zu einem Text über Wölfe. – Die Lehrerin agiert in der Rolle der Gruppenleiterin und leitet zugleich die Reflexion der Anwendung.

L: Nach dem Fragenstellen ist es nun die Aufgabe der Gruppenleiterin bzw. des Gruppenleiters, einen zusammenfassenden Satz vorzuschlagen. Mein Vorschlag lautet: „Die Wissenschaftler haben herausgefunden, dass Wölfe ein sehr komplexe Kommunikationssystem haben, das sich von dem unseren unterscheidet, aber doch zur Übermittlung vieler Bedeutungen taugt. – Nun, habt ihr an meiner Zusammenfassung etwas gemerkt? ...

S: Sie haben einfach den letzten Satz des Abschnitts wiederholt.

L: Genau. Ich hatte ja nur zwei Sätze zusammenzufassen. Und in dem zweiten steckt die wichtigste Information. Der erste Satz ist eher ein einleitender Satz. – Als RT-Gruppenleiter will ich nun auch eine Vorhersage machen. Welcher Satz gibt mir wohl einen ziemlich guten Hinweis darauf, was im Text als nächstes kommen wird?

S: Der zweite.

L: Ja. Meine Vorhersage ist, dass wir mehr über dieses komplizierte Kommunikationssystem der Wölfe erfahren werden. – Ich brauche jetzt jemanden, der für den nächsten Abschnitt den Lehrer spielt. – Gut. Dann lesen wir alle jetzt still den zweiten Abschnitt. – (...)

S1: Wie kommunizieren die Wölfe?

S2: Durch Geruch, Bewegung ...

L: Findet jemand noch eine Frage? Ja, Austin.

S3: Warum ist ein wirkungsvolles Kommunikationssystem für alle Tiere lebenswichtig?

S4: Sie müssen friedlich zusammenleben können.

L: Austin, wie bist du auf deine Frage gekommen? Kannst du sagen, was in deinem Kopf vorging?

S3: Der erste Teil des Abschnitts sagt aus, warum es lebenswichtig war, und so drehte ich es eigentlich einfach um und machte eine Frage daraus. (...)

BEISPIEL 2:

Ausschnitt aus einer Übung mit fortgeschrittenen Fünftjährgänglern zu einem Text über Taucher. – Schüler 1 agiert als „Lehrer auf Zeit“. Die Lehrerin ist ein Mitglied der Gruppe.

S1: Meine Frage ist: Was braucht der Taucher, wenn er unter Wasser geht?

S2: Eine Uhr. – S3: Flossen. – S4: Einen Gurt.

S1: Das sind alles gute Antworten.

L: Ja, gute Arbeit. Ich habe auch eine Frage: Warum trägt der Taucher einen Gurt? Was ist daran so Besonderes?

S3: Es ist ein schwerer Gurt und macht, dass der Taucher nicht an die Oberfläche getrieben wird.

L: Sehr gut.

S1: Nun meine Zusammenfassung: In diesem Abschnitt ging es darum, was Taucher mitnehmen müssen, wenn sie tauchen.

S5: Und auch darum, warum sie alle diese Dinge brauchen.

S3: Wir sollten klären, was das Wort „gear“ bedeutet.

S6: Das sind eben diese Dinge, die sie brauchen.

L: Ein anderes Wort dafür wäre hier „Ausrüstung“, die Ausrüstung, die das Tauchen erleichtert.

S1: Ich glaube, ich habe keine Vorhersage.

L.: Nun, wir haben in dieser Geschichte gehört, dass die Taucher bei ihrer Arbeit „viele fremdartige und wundervolle Tiere“ sehen. Deshalb ist meine Vorhersage, dass nun einige dieser Tiere beschrieben werden. Von welchen fremdartigen Tieren im Ozean habt ihr schon gehört?

S6: Tintenfische. – S3: Wale? – S5: Haie!

L: Hören wir die Geschichte weiter, dann werden wir es herausfinden. Wer will diesmal unsere Lehrerin oder unser Lehrer sein? (...)

(Nach: Aeschbacher 1991)

Partner-Training im Lesen und Schreiben

Das Partner-Training verbindet kooperatives Lernen mit der Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem des Lesens und Schreibens, z. B. in einem Wochenvorhaben des Faches Deutsch zusammen mit einem anderen Fach.

Partner-Training im Lesen und Schreiben besteht aus den didaktischen Elementen:

1. Aktivitäten, die auf Grundfertigkeiten bezogen sind
2. direkte Anleitung im Lesen
3. integriertes Schreiben und sprachliche Verfahren

Dabei arbeiten die Schülerinnen und Schüler in heterogenen Gruppen. Die Lehrenden gewinnen zusätzliche die Möglichkeit zur individuellen Förderung.

A: Die Gruppierungen in der Klasse

Zweier- oder Dreier-Partnerschaften / Kleingruppen. Die Zweier- oder Dreier-Partnerschaften sind konstitutiv. Hier können Schülerinnen und Schüler vergleichbaren Niveaus zusammenarbeiten. Die Zweier- / Dreier-Partnerschaften sind Untergruppierungen von Kleingruppen aus je vier oder sechs Mitgliedern. Die Kleingruppen sollten heterogen gebildet sein.

B: Die Aufgaben der Lehrenden

1. Einführung der Texte.

Die Lehrenden führen in die Texte ein (Geschichten, Sachtexte, fachliche Lerntexte) und setzen die Leseziele. Sie sprechen mit der Klasse über die Texte; sie gehen sie auf den Wortschatz ein. Die Akzente dieser Einführung sind:

- (a) Die Bedeutungen der neuen Wörter werden dazu verwendet, in den Text einzuführen (Vor-Aktivierungen im Hinblick auf den Text).
- (b) Stets wird gezeigt, wie man die Erklärung unbekannter Wörter / Ausdrücke finden kann.
- (c) Alle müssen zeigen können, dass sie die Bedeutungen der Wörter im Kontext verstehen.

- (d) Die Gespräche im Zusammenhang mit dem Text sollten so angelegt sein, dass Voraussagen herausgefordert werden und die Aufmerksamkeit auch auf die strukturellen Merkmale der Texte gerichtet wird.

Nach der Einführung beginnen die Aktivitäten der Partnerschaften und Kleingruppen.

2: Direkte Instruktion zum Leseverstehen.

Einmal pro Woche arbeiten alle Schülerinnen und Schüler mit der Lehrerin oder dem Lehrer zu bestimmten Methoden des Lesens, z. B.:

- Aussagegegenstände identifizieren
- den Sinn von Sätzen erschließen
- satzübergreifend Sinn erschließen
- Ähnlichkeiten und Kontraste ermitteln
- Schlüsse ziehen (...)

Die Lehrerin bzw. der Lehrer kann darüber hinaus – während im weiteren Verlauf des Verfahrens die Partnerschaften und kleinen Gruppen arbeiten – einzelne oder einige Schülerinnen / Schüler in einer ad hoc gebildeten Gruppe gezielt fördern.

C: Die Aktivitäten der Partnerschaften und Kleingruppen

Viele Aktivitäten liegen bei den Partnerschaften, andere bei den Kleingruppen. Partnerschaften suchen und finden zuerst Hilfe / Unterstützung bei den jeweils anderen Partnerschaften der Kleingruppen, dann erst bei der Lehrerin bzw. dem Lehrer.

Lernaktivitäten in den Partnerschaften

Lesen mit Partnern

- erst still lesen, dann laut im Wechsel der Abschnitte des Textes
- beim Lautlesen liest der jeweilige Partner leise mit (und korrigiert u.U.)
- etwa in der Mitte des Textes das Lesen unterbrechen

Schreiben zu Texten

- Die Partnerschaften arbeiten mit vorbereiteten Fragen zum Text – z. B.: zu den hauptsächlichen Zügen, Figuren / Charakteren, Umständen, Problemen, Konflikten, Sachverhalten, Lösungen (...) des Textes und mit Ansätzen zu Textbeschreibungen.
- Die Lese-Unterbrechung des Textes ermöglicht das Schreiben zu Teilen des gesamten Textsachverhalts oder zu eigenen Lösungen eines dargestellten Problems oder zu Voraussagen / Hypothesen zum weiteren Verlauf.
- Nach dem Ende der Lektüre kann es um Reaktionen auf den gesamten Text gehen, wenn z. B. zu einem Thema geschrieben wird, das sich auf das Ganze des Textes bezieht, oder wenn aus veränderter Perspektive geschrieben wird oder wenn Teile des Textes geändert oder der Text ausgebaut oder in ein anderes Darstellungsmedium transformiert wird u.a.

Wörter-Lesen / Lautlesen

- Arbeit mit einer Wörterliste: Neue schwierige Wörter / Ausdrücke/ Wortgruppen aus dem Textzusammenhang werden in der Klasse oder in einzelnen Gruppen vorgestellt.

- Danach üben die Partnerschaften, bis alle die Wörter „glatt“ lesen können.

Wortbedeutungen erklären

- Arbeit mit einer Liste schwieriger Wörter: im Wörterbuch nachschlagen, Bedeutungen umschreiben, Wörter sinnvoll in Sätzen verwenden

Weglassen – auslesen – zusammenfassend darstellen

- Eine Zusammenfassung schreiben und überprüfen
- Zur Überprüfung bietet die Lehrerin / der Lehrer eine Liste, auf der die Teile des Sachverhalts verzeichnet sind, die in der Zusammenfassung nicht fehlen dürfen. Die Überprüfung geschieht in den Partnerschaften.

Rechtschreiben

Die Lehrenden stellen eine Wörterliste für einen Rechtschreibtest zusammen, z. B. für ein „Lücken-Diktat“. Im Laufe der Woche üben die Schülerinnen und Schüler die Wörter gemäß der Strategie: „Die-Liste-zum-Verschwinden-Bringen“: Sie stellen immer neue Listen mit immer abnehmender Anzahl von Wörtern auf, die noch falsch geschrieben werden, bis die Ursprungsliste ganz „verschwunden“ ist.

D: Tests – Aufgaben-Checks – Ergebnisse

Geprüft wird das Textverständnis; auch die Formulierung sinnvoller Sätze zum Wortwortschatz, ebenso das Sinn gestaltende vorbereitete laute Vorlesen. – Die Bewertungen der Texte aus den Aufgaben zu „Schreiben zu Texten“ tragen hauptsächlich zum Ergebnis der Kleingruppe bei. – Das Lesen zu Hause kann zusätzlich eine Rolle spielen (20 Minuten pro Tag – Verabredung mit den Eltern – Elternbestätigungen). – Die Lernenden zeichnen auf einem Formblatt ab, was sie erfüllt / erreicht haben. – Kleingruppen, die 90 % der mögliche Punktzahl aus den Aktivitäten einer Woche erreichen, ebenso Gruppen, die im Schnitt zwischen 80 % und 89 % liegen, können besonders herausgestellt werden (Titel, Zertifikat...).

Anmerkungen:

Wenn Lerngruppen in die Form des Partnertrainings eingeführt werden, sind Erfahrungen mit dem reziproken Gruppenlesen sehr nützlich. – Die Lernaktivitäten der Partnerschaften sind hier maximal beschrieben. Daraus sollte sinnvoll gewählt werden.

Slavin, Robert /Madden, Nancy (1999): Cooperative Integrated Reading and Composition. In: Sharan, Shlomo (Hg.): Handbook of Cooperative Learning Methods. Westport, Connecticut; London 1999, 20-33
