

dem immer genau so viele Jungen wie Mädchen diese Fragen positiv beantwortet würden: Das Problem des neuen „schwachen Geschlechts“ wäre verschwunden.

- *Weil mir das Lesen Spaß macht, würde ich nur ungern darauf verzichten.*
- *Ich lese in meiner Freizeit.*
- *Wenn ich lese, vergesse ich manchmal alles um mich herum.*

Versuchen wir also, aus den Daten des Projekts und Beobachtungen in unseren Transkripten einige Schlussfolgerung für den Unterricht zu ziehen:

- Jungen sind eigentlich Liebhaber von Kompetenzen, d. h. sie suchen, Fähigkeiten zu erwerben, mit denen sie im Leben etwas bewirken können. Deshalb ziehen sie Sachtexte vor und deshalb sind sie auch an Wörtern interessiert, die ihnen etwas über Realia vermitteln.
- Sie scheinen literarische Texte zu lieben, in denen Identifikationsfiguren Sachprobleme bewältigen. Ihre Favoriten der Gegenwart zeigen dies deutlich: Harry Potter lernt zu zaubern und löst drängendste Probleme damit, Beziehungsaspekte kommen vor, sind aber zweitrangig. Der abgedruckte kurze Abschnitt über Artemis Fowl (Kapitel 19) zeigt dies gleichfalls sehr deutlich: Elfenwissen und Hochtechnologie werden bis ins Detail studiert, aber bitte nicht zu viele Beziehungsfallen auf dem Weg dorthin!
- Jungen beschäftigen sich durchaus mit fiktiven Gestalten, sie müssen aber Anreize für eine Identifikation bieten. Wenn man den vier Kreisen der Identitätsbildung folgt, wie sie William James (1892) beschrieben hat, dann sollten in Texten Hinweise auf Denkprozesse sichtbar sein, auf einen Wertekanon, auf äußere Signale für seelische und körperliche Eigenschaften und schließlich auf die konkrete Lebenswelt eines aktiven Menschen, am besten in männlicher Erscheinung.

Insgesamt ist dieses Sujet so komplex, dass es eine grundlegende inhaltliche Umorientierung der Deutschlehrerschaft verlangt, was zu beschreiben den Rahmen dieses Buches sprengen würde. Als Hinweis auf das, was Jungen wirklich interessiert, sei ein englisches Buch mit einem etwas reißerischen Titel empfohlen: Iggulden & Iggulden: „The Dangerous Book for Boys“ (2006). Für unser Fach reicht das Spektrum von Geheimschriften und echte Abenteuerberichte über Dreizeiler zur Herkunft von Wörtern bis zu einfacher Stilkunde – von solchen Textsorten wie Bauanleitungen (für ein Baumhaus) einmal ganz abgesehen.

B. Konsequenzen für den Unterricht

Die speziellen Forderungen dieses Kapitels, wenn man einmal das Jungenthema ausklammert, können mit den Vorschlägen in sechs vorhergehenden Darstellungen ansatzweise eingelöst werden: Förderungen der höheren Leistungen: Mentale Modelle der Lehrer elaborieren (Gailberger), Wortschatz und Pragmatik (Willenberg; Kühn; Nix), Sprachbewusstheit als sprachliche Präsenz (Eichler; Ossner) Drei weitere wichtige Hinweise folgen nun in vier Kapiteln:

- Der Lehrer als Meisterleser und die Aktivierung des Wissens (Willenberg)
- Das erfolgreiche Training von Teilfähigkeiten (Frey)
- Beachtung der Aufgabentypiken (Zabka; Gailberger)

19. Der Lehrer als Meisterleser

Heiner Willenberg

A. Theoretische Grundlagen

Wir sehen in den verschiedenen Transkripten, welche Rolle die Lehrkräfte in der Führung des Unterrichts und der Gespräche spielen. Es kommt wesentlich darauf an, wie gründlich sie den Text gelesen haben und welchen Sinn sie in ihm erkennen können. Sie haben ihre Lesekompetenzen schon länger ausgebildet und besitzen damit mehrere Möglichkeiten, den Schülern etwas davon "abzugeben". Lehrer mit einem klaren Mentalen Modell vermögen zu erkennen, welche Stellen die Schüler im Netz der Deutungen aktivieren, und sie sind in der Lage, die Leerstellen auch als solche stehen zu lassen (s. die 10. Klasse in Kapitel 1, s. des weiteren Gailberger oder Karg in diesem Band). Zur Unterstützung sei noch einmal ein Aspekt aus der Borchertstunde (Kapitel 2) benannt: Die Lehrerin steuert auf einen Gesamtsinn dadurch hin, dass sie den Gruppen aufträgt, zentrale Ergebnisse mit einem Plakat zu präsentieren. Zudem ist klar, dass sie Borcherts Geschichte erst in der 10. Klasse liest, weil sie den Blick dafür hat, was der Text verlangt. Sie mischt sich in die Gruppengespräche nicht ein, behandelt aber die intensiv diskutierte Stelle, wo denn Jürgen eigentlich sitze, ob er noch ein anderes Zuhause habe, indem sie mehreren Positionen dazu Gehör verschafft und nachfragt, ob es andere Möglichkeiten gibt. Es ist evident, dass sie selber die Leerstelle als solche klar erkennt, mehrere Möglichkeiten sieht und keine als eindeutig festlegt.

Einige Lehrende schließlich, die sich mit dem Kompetenzbegriff beschäftigt haben, geben ihre innere Erschließungsmethodik langsam an die Schüler ab, die dadurch eigene Lesestrategien erwerben (Gold & Souvignier, 2004; Frey in diesem Band). Eine dieser Varianten erscheint so, als sei sie uns aus dem 19. Jahrhundert herübergekommen, wenn nicht erkenntlich wäre, dass inzwischen einige moderne Forschergruppen damit hantieren:

Der Lehrer als Meisterleser. Er (oder sie) zeigt den Schülern ab und zu mit der Methode des Lauten Denkens, wie er bestimmte Textprobleme schrittweise löst.

Das neunzehnte Jahrhundert scheint deshalb herüber, weil es den Begriff der Meisterlehre kannte, z.B. im stilistisch anspruchsvollen Schreiben. Dort führten die Stilkönner vor, welche Handwerksmittel sie in der Rhetorik aufgenommen hatten und wie sie diese Kniffe in ein kleines Text-Kunstwerk überführen konnten. Eine solche Dominanz des Meisters wurde in der Lehrkunst bald verdrängt - in der Handwerksausbildung blieb sie lange als normale Haltung bestehen. Die neuere Forschung verbindet damit zunächst den Begriff des reziproken Lehrens - dort zeigt ein geschickterer Schüler dem langsameren, wie man eine Aufgabe lösen kann. Die Erwartung ging dahin: Wer etwas wirklich verstanden hat, kann es auch zeigen. Und wenn er zudem noch nahe am Horizont des anderen ist, kann er sich besser in ihn einfühlen oder besser auf seiner Denkebene agieren. Die Resultate bestätigten die Ausgangsvermutung (Palincsar & Brown, 1984) wenn auch mit sehr einfachem Material.

In dieses Bild passt als weitere Methode, dass die Lehrkraft selber den Schülern durchgeführte oder unvollständige Problemlösungen schrittweise vorlegt und sie quasi beim Lösen an die Hand nimmt. In der deutschen Forschung finden sich dafür gute Beispiele, wenn auch zum mathematischen Unterricht (Stark, 1999). Interessant ist dabei die Frage, wie weit der Lehrer gehen soll und wie groß die Möglichkeit des Lerners ist, sofort selbständig einzusteigen. Stark zeigt, dass unvollständige Muster eine größere Sogkraft haben als vollständige. Die hauptsächliche Forschungsvariante benutzt den Begriff der Lehrlingsphase - im amerikanischen klarer als "apprenticeship", d.h. als vorläufiger Zustand eines Lernenden benannt. Der Meister öffnet seine Denkprozesse im Umgang mit einem Text und berichtet, was er tut oder tun würde. Die meisten Äußerungen bewegen sich dabei auf der Ebene der Alltagssprache oder der einfachen Begrifflichkeit. Roehler und Duffy (1991) zeigen drei Beispiele unterschiedlicher Ausführlichkeit und Intensität. Immer mitzudenken ist: Was sollen die "Lehrlinge" als nächstes selber tun?

a) Kurzfassung

"Hier sind drei Schritte, die wir benutzen werden, um die nicht direkt genannten Hauptideen eines Abschnittes herauszubekommen. (Der Lehrer legt die Thesen auf einen Tageslichtprojektor.)

1. Erstens, entscheide, was das Thema des Abschnitts ist. Das Thema ist wie ein kurzer Titel und umfasst üblicherweise ein oder zwei Wörter, die benennen, worüber der Text geht.

2. Als nächstes, entscheide, was inhaltlich über das Thema ausgesagt wird (S. 869. Zitiert nach: Baumann & Schmidt, 1986, S. 642f.)

b) Ausgeführter Schritt

Schritt 1 bedeutet, dass wir das Thema des Abschnitts finden. Ich gehe den Text durch und versuche, ein oder zwei Wörter zu erkennen, die zeigen, worüber der Ausschnitt handelt. (Der Lehrer liest den Absatz laut in einer bedächtigen Weise / thoughtful). Ich denke, das Thema ist das Sonnensystem, weil es fast in jedem Satz erwähnt wird. (ebd.)

c) Komplexes lautes Denken¹

Ich will euch zeigen, worauf ich schaue oder was ich mache, wenn ich über ein Wort stolpere, das ich nicht kenne. Ich denke quasi laut, um euch zu zeigen, wie ich es herausbekomme. Das wird euch helfen, dies selber zu tun. (Er liest): "The cocoa steamed fragrantly". Ich habe das Wort "fragrantly" schon gehört, aber ich weiß nicht wirklich, was es hier bedeutet. Ich kenne das Wort direkt davor schon "steamed". Ich habe einmal einen Wassertopf beobachtet und sah, dass Dampf (steam) herauskam. Das Wasser war so heiß, so dass dies etwas mit der Hitze des Kakaos zu tun haben muss. OK - der Topf mit heißem Kakao dampft auf dem Herd. Das heißt, Dampf kommt hoch und heraus, aber das erklärt nicht, was "fragrantly" bedeutet. Lasst mich noch einmal über den heißen Kakao auf dem Herd nachdenken und das als Schlüssel benutzen, was ich über ihn schon weiß. Heißer Kakao blubbert, dampft und ...

¹ Die englischsprachige Forschung unterscheidet zwischen "think aloud" und "talk aloud", wir übersetzen die Begriffe der deutschen Tradition entsprechend jedesmal mit "lautem Denken".

duftet! Heißer Kakao riecht gut. (Liest) "The cocoa steamed fragrantly". Das bedeutet, er riecht oder duftet gut (richtet sich an die Schüler) Indem ich an das dachte, was ich schon über heißen Kakao wusste, half es mir, herauszubekommen, was das Wort bedeutet." (Duffy & Roehler, 869f.)

In solchen Öffnungen der Denkprozesse sehen die Zuhörer die propagierten Lesestrategien in Aktion, sie erfahren aber auch, dass ihr erwachsener Mentor selber Zeit braucht und wie er mit einem Problem ringt oder jongliert – je nach Temperament. Dieses Verfahren beleuchtet also nicht nur den Lesevorgang, sondern es stellt ein Modell auf die Lebensbühne, mit dem – wie die Lernpsychologie Banduras sagt – die jüngeren Menschen etwas vom Verhalten anderer als ganzheitliche Attitüde übernehmen können. Verhalten im sozialen Raum lernen wir oft nicht durch Regeln, sondern durch Beobachtung und Nachahmung (Bandura, 1979). Im Hintergrund stehen allerdings alte Probleme der Lehr-Lernforschung, nämlich wie lange muss ein Novize selbständig forschen und tasten, dabei alle Sackgassen erkundend, oder darf die Lehrkraft Anleitungen geben und wieviel? Für manche führen die hier gemachten Vorschläge einen Widerspruch vor: Einerseits dominiert die Lehrkraft - andererseits sollen die Schüler noch selbständiger werden als bisher, wie soll das gehen?

Manche Widersprüche lösen sich auf höherer Ebene auf, wie wir sehen werden, wenn wir noch weitere Praktiken darstellen. Unter den Publikationen zum Deutsch- bzw. zum Leseunterricht ragt ein amerikanisches Buch heraus: Schoenbach u.a.: "Lesen macht schlau" (2006). Dort findet man Vorschläge, die sich unmittelbar an die hier gemachten anschließen:

- Die Lehrkraft legt den Schülern Arbeitsblätter vor, in denen allgemeine Ratschläge für die Lösungsprozedur enthalten sind (S.159 f.).
- Die Klasse wagt sich immer wieder an das „Laute Denken“ während einer Problemlösung heran, so dass die Überlegungen einzelner, die sich an den Text heranpirschen, sichtbar werden (S. 188ff.).

Ein Problem ist immer, wie der Übergang vom Lehrer zu den Schülern bewerkstelligt wird. Zunächst einmal braucht diese Methode wie alle Strategien Zeit, bis der Übergang grundsätzlich zuverlässig ist. Chamot (1997) spricht von einem Jahr, bis die Schüler Sicherheit erreicht haben. Sie hat dafür eine Fünfstufung vorgestellt, in der die Lehrkraft schrittweise über längere Zeit ihre Dominanz abgibt (s. a. Willenberg, 2004). Eine anregende Version stammt von Jeff Zwiars (2004, 140 f.), der von „30-30-30“ spricht. Er meint damit folgende Form des Vormachens und der Übergabe:

- Für die ersten 30% des Textes soll der Lehrer sein Lautes Denken vorführen, die Schüler können mitschreiben, müssen aber nicht.
- Die mittleren 30% liest der Lehrer vor und stoppt an Stellen, um den Schülern das Laute Denken zu ermöglichen – alleine, zu zweit oder in der ganzen Klasse.
- Das letzte Drittel (rechnerisch die letzten 40%) des Textes lesen die Schüler leise und machen sich Notizen auf Papier oder in vorgefertigte Schemata. So können sie die Methode selber praktizieren.

Eingebettet ist dieser Dreischritt folgendermaßen: Am Anfang werden die benutzten Lesestrategien benannt und eingeführt. Ersichtlich ist, dass die amerikanischen Kollegen/innen durchaus ähnliche Zugänge wie die hier propagierten benutzen:

Vorwissensaktivierung, Informationssuche, Inferenzbildungen, Fokussierungen und Synthesen. Und auch Zwierys beendet seine Methodik, indem er den Rat an das Ende setzt: Lest den Text noch ein zweites mal und verbindet diesmal die einzelnen Teile miteinander, um den Gesamtsinn zu erschließen. Aus Sicht der DESI-Lesetheorie scheinen hier Verknüpfungen und auch die Forderung zu Synthesenbildung in Ansätzen durch. Damit vermeidet dieser Vorschlag wie ähnliche neuere die Kritik, die bei den ersten Untersuchungen auftauchte, das Verfahren neige dazu, Probleme isoliert zu lösen und insuläres Lernen zu befördern.

B. Unterrichtsvorschlag

Man braucht einen Text, den der Lehrer zu Hause vorbereitet hat - die DESI-Kategorien im Kopf sind hilfreich - und sich dabei die Schritte notiert. Danach können es die Schüler im selben Text weiterführen wie bei Zwierys oder sie versuchen es selber mit einem ähnlichen Text, am besten in Zweiergruppen: Jeder der beiden liest dabei zunächst dasselbe Textstück, dann reflektiert und erklärt der eine - wobei der andere aufnimmt oder mitschreibt, bevor dann der zweite seine Ergänzung zum selben Text vorbringt (s.a. Renkl & Beisiegel, 2003) Wir nehmen einen Roman aus der aktuellen Jugendliteratur, nämlich Eoin Colfer: „Artemis Fowl - Der Geheimcode“ (2004) und schauen uns die Eingangsszene an (S. 12 ff.) in der Hoffnung, die interessierten Zuhörer auch ein Stück weit in die Machart des Textes einzuführen.

<p>Ein Vierzehnjähriger namens Artemis Fowl erwartet in einem Londoner Fischrestaurant zusammen mit seinem Leibwächter einen Geschäftspartner. Der Leibwächter hat neue Ohrstöpsel mitgebracht:</p>	<p>Kommentar eines erfahrenen Lesers</p>
<p>„Schließlich wird das ein vollkommen legales Geschäftsessen am helllichten Tag, Himmel noch mal.« Bei den Ohrstöpseln handelte es sich genau genommen um Schallfilterschwämme, die aus einem Helm der Zentralen Untergrund-Polizei ausgebaut worden waren. Butler hatte die Helme samt einem ganzen Schatz weiterer Elftentechnologie vor über einem Jahr erbeutet, als einer von Artemis' verbrecherischen Plänen ihn mit einer Bergungseinheit der Unterirdischen konfrontiert hatte. Die Schwämme wurden in den Laboren der ZUP gezüchtet und besaßen hauchdünne, poröse Membranen, die sich automatisch verschlossen, wenn die Dezilbelstärke über den verträglichen Bereich hinausging. »Schon möglich, Artemis, aber Killer schlagen nun mal gerne dann zu, wenn man nicht damit rechnet.« Mag sein«, erwiderte Artemis und betrachtete eingehend den Vorspeisenteil der Karte, »aber wer sollte ein Motiv haben, uns umzubringen?« Butler warf einer Frau an einem der wenigen besetzten Tische einen drohenden Blick zu, nur für den Fall, dass sie etwas im Schilde führte. Die Frau musste mindestens achtzig sein. »Vielleicht sind sie gar nicht hinter uns her. Vergessen Sie nicht, Jon Spiro ist ein mächtiger Mann. Er hat eine Menge Firmen in den Ruin getrieben. Wir</p>	<p><i>Hier lese ich erst einmal langsam. Ich will den Hintergrund verstehen: Elftentechnologie, Unterirdische Lebenswelten. Was ist das?</i> <i>Also schließe ich, die Schwämme sind wie ein Zaubermittel, die bei allen Explosionen die Ohren schützen.</i></p>
<p>hat eine Menge Firmen in den Ruin getrieben. Wir</p>	<p><i>Eine Vorausdeutung auf das Kommende. Und die Textsorte ist klar - ein Krimi oder ähnliches.</i> <i>Hier stutze ich kritisch: Die Besucher sind vielleicht nicht gefährlich, aber</i></p>

<p>könnten zwischen die Fronten geraten.«Artemis nickte. Wie immer hatte Butler Recht - und nur aus diesem Grund waren sie beide noch am Leben. Jon Spiro, der Amerikaner, den er erwartete, war genau die Sorte Mann, die die Kugeln von Killern auf sich zog. Ein erfolgreicher Milliardär aus der IT-Branche mit dunkler Vergangenheit und angeblichen Verbindungen zur Mafia. Gerüchten zufolge verdankte seine Firma Fission Chips ihren Erfolg allein gestohlenen Forschungsunterlagen. [...]</p>	<p><i>Artemis und Butler kommen zwischen die Fronten: welche Fronten? Der Hinweis auf die Gefahr ist deutlich, es gibt genügend Stichwörter dafür.</i> <i>Ich weiß also, moderne Themen werden angesprochen, der Text spielt in der Gegenwart.</i></p>
<p>Eine Kellnerin kam herüber und lächelte Artemis strahlend an. »Hallo, junger Mann. Soll ich dir die Kinderkarte bringen?«An Artemis' Schläfe begann eine Ader zu pochern. »Nein, Mademoiselle, Sie brauchen mir nicht die Kinderkarte zu bringen, da die Kinderkarte selbst zweifelsohne besser schmeckt als das, was sich dort verzeichnet findet. Ich möchte a la carte speisen. Oder servieren Sie Minderjährigen keinen Fisch?«Das Lächeln der Kellnerin wurde sichtlich kühler. Diese Wirkung hatte Artemis' Ausdrucksweise auf die meisten Menschen.</p>	<p><i>Ich schließe: Artemis ist noch sehr jung. Das. Titelbild hat das auch gezeigt.</i> <i>Ich schließe, er ist schlagfertig und hochmütig und superfähig. Ich weiß aus Lektüreerfahrungen, das soll ich auch schließen. Der Erzähler lenkt meine Gefühle.</i></p>
<p>Butler verdrehte die Augen. Und Artemis fragte sich, wer einen Grund hätte, ihn umzubringen? Nun, die meisten Kellner und Schneider Europas zum Beispiel.</p>	<p><i>Die zweite Person, Butler, ist deutlich freundlicher.</i></p>
<p>»Sehr wohl, Sir«, stammelte die bedauernswerte Kellnerin. »Was immer Sie wünschen.« »Was ich wünsche, ist eine Kombination von Hai und Schwertfisch, in der Pfanne sautiert, auf einem Bett aus Gemüse und neuen Kartoffeln.«</p>	<p><i>Ich schließe, Artemis kennt sich in allem gut aus. Stipertyp - aber doch artifiziell. Muss ich wissen, was sautiert ist - eher nein (kann gebraten).</i></p>
<p>«Und zu trinken?« »Quellwasser. Irisches, wenn Sie haben. Und bitte ohne Eis, da Ihr Eis, wie ich annehme, aus einfachem Leitungswasser gemacht ist, was der Absicht, Quellwasser zu trinken, wohl in sich widerspricht.«</p>	<p><i>Stücke zu seinem Charakter und seinen vielen Kenntnissen werden zusammengetragen.</i></p>
<p>Die Kellnerin hastete in die Küche, froh, dem bleichen Jungen von Tisch sechs zu entkommen. [...]Artemis lächelte in Vorfreude auf sein Essen, ohne die Bestürzung zu bemerken, die er hervorgerufen hatte.</p>	<p><i>Ich ergänze: Die zweite Figur, Butler, ist erneut der freundliche und verständnisvolle. Dadurch wird die kleine Gruppe interessanter.</i></p>
<p>»Bei den Schulbällen werden Sie ein echter Hit sein«, bemerkte Butler. »Wie bitte?« »Sie haben das arme Mädchen fast zum Weinen gebracht. Es würde Ihnen nicht wehtun, gelegentlich ein wenig freundlicher zu sein.«</p>	<p></p>

Jeder Text fordert immer nur eine Auswahl an Strategien heraus. Hier scheint zunächst eine aufmerksame Informationsentnahme wichtig zu sein, damit man die Hintergründe versteht. Des weiteren kann und sollte man Textwissen anwenden, weil der Roman sehr bewusst konstruiert ist und den Leser emotional führt. Sachtexte eignen sich gleichermaßen sehr gut für die Überlegungen des Meisterlesers, auch um zu zeigen, dass dabei ähnliche, wenn auch nicht dieselben Überlegungen angebracht sind. Ein kurzer Ausschnitt aus einem Zeitungsbericht folgt nun, der sich mit einem Wettbewerb über die schönsten Spielplätze für Kinder und für Jugendliche beschäftigt.

Wer ist der Schönste im ganzen Land? Von Jens Friedemann und Birgit Ochs. Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 24. 11. 2006, Seite V 23	Lektüre eines erfahrenen Lesers
Wenn Erwachsene Spielplätze für Kinder und Jugendliche bewerten und die besten von ihnen auszeichnen sollen, was wird dabei wohl herauskommen? Und wenn eine Schar von Kindern über dieselben Plätze urteilt, wird ihre Entscheidung ganz anders ausfallen als die der Erwachsenen? Kann man die Qualität von Spielplätzen überhaupt nach vorgegebenen Kriterien beurteilen? Ist der Spielplatz auf dem Dach eines ausrangierten Parkhauses in Hamburg-St.Pauli mit dem Spielplatz am Leine- Verbindungskanal in Hannover oder dem Naturspielplatz unter uralten Bäumen im sächsischen Freiberg vergleichbar? Und was ist mit dem Kinderbauernhof am Bürgerpark von Pankow und dem Piratenplatz von Travemünde?	<i>Die Fragen ermutigen mich, mein Wissen und meine Erinnerungen an Spielplätze hervorzuholen.</i>
Eines stand für die Jury fest: Der Stiftungspreis 2006 für den „besten Spiel- und Freizeitplatz attraktiv, innovativ und kostengünstig“ der Stiftung „Lebendige Stadt“ fand eine ungewöhnliche Resonanz. [...]	<i>Hier muss ich langsamer lesen und mir die Plätze kurz vorstellen: - auf dem Dach, am Kanal, unter Bäumen, ein Bauernhof und schließlich einer am Strand (Travemünde liegt an der Ostsee).</i>
Der Platz sollte pädagogisch wertvoll, die Betriebsform überzeugend und die Gestaltung anziehend auf Kinder und Jugendliche wirken. Außerdem sollte er eine Signalwirkung für andere Kommunen haben.	<i>Hier werden die zentralen Begriffe genannt: Attraktiv: Was bedeutet das? Innovativ: Also irgendwie neu Preiswert: Woran sieht man das?</i>
Die Jury, darunter Vertreter aus Politik, Verwaltung, Wirtschaft und Verbänden, die die Präsentationen unter die Lupe zu nehmen hatte, tat sich schwer. Das galt im übrigen auch für die vier Kinder, die [...] für eine Begutachtung gewonnen wurden. Sie hatten in der Tat ihre eigenen Bewertungsmaßstäbe und fanden schiefe Rutschen, ungewöhnliche Klettermöglichkeiten, Tiere zum Streicheln und außergewöhnliche Baumhäuser am schönsten. Städtebauliche Konzepte, Kosten oder [...] pädagogische Sinnes- und Erlebnisräume für Blinde [...] fanden sie zwar „toll“ und „gut“, aber das war's denn auch.	<i>Hier spüre ich, die Autoren umschreiben noch einmal die drei Begriffe, aber konkret wird es immer noch nicht.</i>
	<i>Hier kann ich mir nun etwas vorstellen. Das war ja nicht zu erwarten, es wirkt hier etwas aufgesetzt. Ich finde, die konkreten Angebote haben je einen Wert für sich und sollten eigene Bewertungen bekommen.</i>

Dieser Sachtext verlangt ebenfalls eine aufmerksame Informationsentnahme. Dabei müssen v.a. die zentralen Begriffe mit Bedeutung aufgeladen werden. Sie nehmen eine ähnlich verständnisleitende Stellung ein wie die handelnden Figuren in erzählenden Texten, die ja vom Leser fortlaufend mit Merkmalen versehen werden müssen. Dann sollte der Rezipient sein Wissen über den Aufbau von Texten aktivieren. Dieser durchaus ansprechende Bericht zeigt nämlich eine nicht aufgelöste Spannung zwischen den benutzten Termini und den konkreten, anregenden Exempeln – man erkennt dies, wenn man im Überblick versucht, die verschiedenen Textteile miteinander zu verknüpfen. Für den bewussten Leser gibt es noch ein gutes Foto des Siegerplatzes, das er eigenständig mit den vorgestellten Termini verbinden sollte. Also eine Verknüpfungsaufgabe, die größere Textteile und ein Bild miteinander verbindet.

Zum Schluss sei noch ein wenig Theorie nachgetragen. Die vorgeführten Überlegungen zum Meisterleser nehmen eine bestimmte Position in der uralten Debatte ein, die sich

alternativ um die Hervorhebung des lernenden Subjekts oder des fordernden Objekts dreht. Der Sammelband von Härle und Steinbrenner „Kein endgültiges Wort“ (2004) sammelt die Beiträge derjenigen, die eher zum vorsichtigen Begleiten der lesenden Gruppe raten. Auffällig ist dabei, dass z.B. in dem gründlichen Aufsatz von Johannes Meyer, der durchaus für eine Leitung der Diskussion eintritt, Hilfen für die Leser/innen nicht erkennbar sind, die es ihnen erleichtern, dem „Recht des Textes“ zu entsprechen. Die Ansprüche der Objektseite und der dazugehörigen Diskussion spielen keine Rolle. An keiner Stelle des Transkripts über das anspruchsvollen Rilke-Gedicht: „Der verlorene Sohn“ gibt es germanistische Informationen über Entstehung und Kontexte, es werden keine textlinguistischen Hinweise z.B. auf Schlüsselwörter gegeben und die Studenten/innen erwähnen keine Lesemethodik, die es ihnen erlaubt, gewonnene Kompetenzen in Gang zu setzen. Die Grundkategorien der Germanistik, wie sie Alexander von Bormann (2000) als notwendige Begleiter für eine Kompetenzausbildung beschrieben hat, scheinen vergessen zu sein.

Auch Georg Hans Neuweg steht in seinem temperamentvollen Vortrag „Das Schweigen der Könnner“ (2006) eher auf der Seite des tätigen Subjekts, aber in Ansätzen plädiert er für den Meisterlehrer. An Schluss kommt er aber zu keiner eindeutigen Stellungnahme, sondern nur zu einem Unentschieden zwischen Tätigkeit und Reflexion.

Das Modell des Meisterlesers versucht, beide Positionen zu versöhnen, aber mit einer stärkeren Gewichtung der Lehre, der Textforderung und der partiellen Bewusstheit. Der Könnner muss Mut zum Handeln und zum Vormachen haben – so auch Neuweg, und er sollte sein Handwerkszeug benennen können und dann seine Ergebnisse zur Debatte stellen, beides allerdings in einem klar abgegrenzten Bezirk, den jeweiligen Domänen des Deutschunterrichts. Und er muss später wieder loslassen können, wenn seine Schüler ihre eigene Mischung angewandter Kategorien erfolgreich praktizieren. Diese Position zieht sich im vorliegenden Buch durch, jedenfalls insofern, als die begleitende Reflexion beim Tun essentiell ist. Jakob Ossner kommt zu folgendem Schluss (S. 134): „Die Frage ist, wie aus dem Können ein professionalisiertes Können werden kann. Um hier Antworten zu finden, ist es sinnvoll, die Struktur dieses Könnens zu untersuchen. Die erste und vielleicht wichtigste Beobachtung ist, dass das Monitoring [d.h. die begleitende Reflexion, HW] ein Teil einer Sprachhandlung selbst ist.“

Aus der empirischen Fraktion kann man Hans Gruber (1998) als Helfer heranziehen, der in einen Handbuchartikel über Experten schreibt, dass die Eigentätigkeit, d.h. die Wissens-Konstruktion der Lernenden unersetzbar sei, dass sie aber nur wirklich fruchtbar werde, wenn sie mit persönlicher Bedeutsamkeit der Lemsituation einhergehe und dazu zähle auch das „Apprenticeship-Lernen“ (S. 129), das sich auf den Meister und seine Überlegungen einlässt. Der, das sei noch hinzugefügt, sein Wissen keinesfalls einsam erworben hat, wie Merkelbach meint (1998), sondern gerade in ständiger Auseinandersetzung mit der Sache und den Lerngruppen!