

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
26. Jahrgang 2021 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Elisabeth K. Paefgen*

**SCHREIBEN VS. LESEN?**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 26. H. 50. S. 120-123.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Elisabeth K. Paefgen

## SCHREIBEN VS. LESEN?

Michael Ritter: Deutschdidaktik Primarstufe. Eine Einführung in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem sprachlichen und literarischen Lernen in der Grundschule. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2021 [1. Aufl. 2019].

Tatjana Jesch: Fachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2020.

Die beiden Einführungen könnten unterschiedlicher kaum sein: Während bei Michael Ritter das Schreiben im Mittelpunkt steht, ist es bei Tatjana Jesch das Lesen. Ritter wählt einen fast narrativen Stil, um Studentinnen und Studenten mit den „strukturellen Logiken des Deutschunterrichts“ (S. 6) vertraut zu machen; hingegen sind die Seiten in Jeschs Darstellung mit zahlreichen Tabellen, Schaubildern und anderen Graphiken gefüllt sowie mit Verweisen auf ausgewählte Ergebnisse der empirischen Forschung. Und wenn sich Ritter auf den Unterricht in der Primarstufe beschränkt, so geht Jesch ausführlich auch auf die vorschulische Sozialisation ein und bezieht – zumindest kurz – die Sekundarstufe I und II in ihre Überblicksdarstellung ein. Beiden Einführungen ist gemeinsam, dass die (literarischen) Inhalte des Deutschunterrichts nicht reflektiert werden, dass multimediale Künste kaum Erwähnung finden und dass Blicke in historisch (noch nicht lange) zurückliegende Phasen der deutschdidaktischen Forschung so gut wie gar nicht vorkommen. Auf jeden Fall bekommen Studienanfängerinnen und -anfänger unterschiedliche Bilder vom Deutschunterricht gezeigt, je nachdem für welche der beiden Einführungen sie sich entscheiden: Michael Ritter zeichnet ein optimistisches Bild, in dem die Kinder schon viel können, wenn sie in die Schule kommen, und der Unterricht darauf aufbauen sollte. Tatjana Jesch hingegen zeigt viele Probleme auf, weil sie auf die mit dem Schriftspracherwerb verbundenen Herausforderungen ausführlich eingeht und auch dem gesamten Themenfeld Deutsch als Zweitsprache (lesedidaktische) Aufmerksamkeit widmet. Beide verfolgen mit ihren einführenden Darstellungen unterschiedliche Ziele:

Michael Ritter will seine Leserinnen und Leser dazu anleiten, „systematisch über Unterricht nachdenken zu lernen“ (S. 6). Er hat sich für die Einteilung in acht Kapitel entschieden, in denen die Basics (u. a. Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Schreiben, Rechtschreiben, Lesen, Sprachbetrachtung) ebenso abgehandelt werden wie neuere Themen der Deutschdidaktik und die aktuellen Kontroversen um die (angeblich gesunkenen) Rechtschreibkompetenzen. Die Gliederung konzentriert sich auf die traditionellen Aufgabenfelder für den Primarunterricht; bereits seit Längerem eingeführte mediale Formen – wie z. B. Filme und Hörbücher – erhalten kein eigenes

Kapitel. Ritter startet seine Einführung mit einem Blick in die Kompetenzorientierung, die er zwischen Kultur- und Subjektorientierung einzuordnen versucht. Schon in diesem ersten Kapitel wird ein Charakteristikum deutlich, das die Lektüre des Textes erleichtern und theoretische Diskussionen veranschaulichen soll: Der Autor arbeitet gern und häufig mit Beispielen, entweder aus der (autobiographischen) Literatur, insbesondere aber mit Texten von Schreibanfängerinnen und -anfängern. Zwar finden sich in diesem Kapitel auch die Mehrebenenmodelle zum Lesen bzw. zum Schreiben, aber ausführlicher geht der Autor auf eine Erinnerung des Schweizer Schriftstellers Peter Bichsel bzw. auf den Text eines Zweitklässlers ein. Schreiben – und nicht Sprechen – steht am Anfang der Ausführungen, und das ist in der Tat programmatisch für diese Einführung, die „die (Schrift)Sprache als Handlungsraum und kulturelle Praxis im Mittelpunkt des Unterrichts“ (S. 24) sieht. Umso erstaunlicher ist gerade aus diesem Grund, dass Ritter dem Thema Schriftspracherwerb kein Kapitel widmet und dieses zentrale Aufgabenfeld des frühen Primarunterrichts nur am Rande verhandelt. Sein Blick auf die Schreibfähigkeiten von Schulanfängerinnen und -anfängern wird auch deutlich, wenn er die „Wege zur Schrift“ zwischen „Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ (S. 26) diskutiert und dabei immer wieder Beispiele von Vorschulkindern zitiert, die ein frühes Experimentieren mit Buchstaben dokumentieren. Deutlich wird in diesem wie auch in späteren Zusammenhängen, dass kreative Texte von Grundschülerinnen und -schülern besonders geschätzt und gewürdigt werden sollen. Wenngleich die dokumentierten Schreibegebnisse zum Teil in Verbindung mit literarischen Texten stehen, so werden Letztere nicht zum Gegenstand der Reflexion. Literarisches Lernen spielt in dieser Einführung keine Rolle. So ist es bezeichnend, dass weder Genres noch konkrete Werke genannt werden, die einen Platz im frühen Literaturunterricht haben können.

Schreiben steht im Mittelpunkt der Einführung, und es gibt auch ein Kapitel zum „Rechtschreiben“ (S. 68). Es wird schon an dieser Stelle deutlich, dass der Autor ein entspanntes Verhältnis zur Rechtschreibanforderung hat und in ihrer Aneignung keinen „Selbstzweck“, sondern sie „systematisch mit dem Textschreiben verknüpft“ sehen will. Rechtschreibung habe eine „nicht zu unterschätzende, aber letztendlich eben doch nur dienende Dimension der medialen Schriftlichkeit“ (S. 78). Besonders deutlich wird seine rechtschreibdistanzierte Position aber in dem letzten Kapitel der Einführung, das ohne Nummerierung außer Konkurrenz steht, aber deswegen vielleicht besonders positioniert ist. In diesem fast emotional geschriebenen essayähnlichen Teil setzt sich Ritter mit der unlängst (erneut) geführten Debatte um die mangelnden Rechtschreibkenntnisse von Schulabgängerinnen und -abgängern auseinander und weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es gleichlautende Klagen bereits in früheren Jahren gegeben hat, dass diese angeblich neuen Befunde also nicht neu sind. Neu ist aber, dass die von Jürgen Reichen entwickelte Methode ‚Lesen durch Schreiben‘ in diesem Kontext als Verursacher der (angeblich) neuen Rechtschreibmisere ausgemacht wurde. Dass der Autor sehr viel Sympathie für dieses Lernverfahren hat, lässt sich an seinen zahlreichen Textbeispielen ablesen, die

nach diesem Verfahren entstanden sind. Ritter versucht denn auch deutlich zu machen, dass es keine statistischen Belege für die medial verbreitete Behauptung gebe, diese Schreiblernmethode sei verantwortlich für mangelnde Rechtschreibkenntnisse (S. 142). – Es stellt sich allerdings die Frage, ob es sinnvoll ist, die Leser einer Einführung mit dieser Debatte vertraut zu machen, ohne sie zuvor in die unterschiedlichen Methoden des Schriftspracherwerbs eingeführt zu haben.

Tatjana Jesch hingegen will „verschiedene Forschungsgebiete und Praxisfelder [...] in eine zusammenhängende Darstellung integrieren“ (VII). Diese unspezifische Formulierung konkretisiert sich dann im ersten Themenblock, in dem die „Grundlagen der Deutschdidaktik“ im Kontext der Kompetenz- und Standardentwicklung diskutiert werden. Als innovativ bezeichnet die Autorin dabei ihre „dreidimensionale multimediale Systematik für die Kompetenzbereiche und Anforderungen im Fach Deutsch“ (S. 26); gemeint ist damit ein Würfelmodell, das die konzeptionellen Aspekte von Nähe- und Distanzsprache (Mündlichkeit/Schriftlichkeit) mit den jeweiligen (akustischen/visuellen) Medien bzw. der produktiven/rezeptiven Rolle in variable Beziehung zu setzen versucht. Auf dieses Würfelmodell kommt Jesch immer wieder zu sprechen und ergänzt es im Verlauf ihrer Einführung (vgl. z. B. S. 113, 180). Wengleich mit diesem Schaubild alle Aufgabenbereiche der Deutschdidaktik angesprochen sind, so ist diese abstrakte Form der Darstellung doch sehr verkürzt und deswegen missverständlich, zumal auch im Folgenden auf viele literatur-, schreib-, sprach- und mediendidaktische Fragen nicht genauer eingegangen wird: Nicht alle Themen lassen sich in Schaubilder und Tabellen einfügen; manche brauchen – gerade in Einführungen – eine ausführlichere Darlegung.

Während das erste Kapitel ein wenig außer Konkurrenz steht, folgen die drei anderen Themenblöcke dem Lebenslauf von Heranwachsenden: 2. Vorschulzeit (ca. 50 Seiten); 3. Primarstufe (ca. 100 Seiten), und der letzte Themenblock widmet sich auf den verbleibenden 50 Seiten den beiden Sekundarstufen (das sind immerhin neun Jahre Schulzeit). Bereits die zahlenmäßige Gewichtung der einzelnen Kapitel macht deutlich, dass auch Tatjana Jeschs Schwerpunkt eindeutig auf dem Umfeld der Primarstufe liegt und die Sekundarstufendidaktik nur am Rande behandelt wird. Das zeigt auch das lange Kapitel über den Schriftspracherwerb, in dem die Verfasserin sehr detailliert auf diesen komplexen Prozess eingeht und dabei besonders die Kontroverse um Silbengelenk- bzw. Akzentmodell einbezieht. Dass Schreibenlernen für Tatjana Jesch bedeutet, orthographisch korrekt zu schreiben, zeigt sich daran, dass rechtschreibdidaktische Fragen in diesen Teil integriert sind und die Vorteile des syntaktischen Prinzips ausführlich erläutert werden. Bemerkenswert ist, dass Schreiben im Weiteren keine Rolle mehr spielt, sondern dass in allen nachfolgenden Kapiteln Fragen der Lesesozialisation und Lesedidaktik in großer Ausführlichkeit verhandelt werden – ganz gleich, um welche Schulstufe es sich handelt.

Dabei werden Studien zur Leseflüssigkeit und zum Lautlesen besonders intensiv erläutert wie auch die zum Erwerb von Lesestrategien. Es soll nicht in Abrede gestellt werden, dass vergleichbare Probleme relevant sind für den frühen Leselern-

prozess, aber es drängt sich doch die Frage nach einer Reflexion der jeweiligen Inhalte auf. Es wird in der Tat nicht nachgedacht darüber, *was* die Schüler (laut) lesen sollen; dass die Beziehung zum Inhalt des Vorgelesenen eine Rolle spielen könnte für die Leseperformanz, wird nicht überlegt. Es geht einzig und allein um die Methode; die Wahl des Textes spielt keine Rolle, bzw. er wird – in Verbindung mit Lesestrategien – zitiert, ohne zu erläutern, warum die Wahl auf ihn gefallen ist (S. 153). Textwahl wird in einem Abschnitt über „Vielleseverfahren und Leseanimation“ (S. 156) verhandelt, wobei bereits die beiden Komposita Anlass zum kritischen Nachdenken geben sollten. Noch bedenkenswerter ist dann allerdings die ‚Drei-Finger-Strategie‘, die, einem amerikanischen Forscherteam folgend, den Kindern an die Hand gegeben werden soll: „Ab drei ihnen unbekanntem Wörtern auf einer Seite ist die Lektüre getrost zu beenden – sofern das betroffene Kind nicht ein besonderes Interesse an der Fortsetzung hat“ (S. 159). Gibt man damit Leseanfänger bei der Wahl ihrer Lektüren nicht die falschen Signale? Wäre es nicht gerade wichtig zu vermitteln, dass (literarische) Leseprozesse immer mit Unverständlichkeiten zu tun haben? Man mag sich nicht ausdenken, welche und wie viele kinderliterarische Werke durch dieses Raster fallen. Auch der Genre-Kreis (S. 161), den das Team aus Amerika für die Primarstufe als Anleitung zur Lektüreauswahl vorschlägt, irritiert mit seiner Schablonenhaftigkeit: Insgesamt sechzehn Kategorien wie u. a. ‚Tiergeschichten‘, ‚Wahre Biographien‘, ‚Sachbücher über Natur/Technik/Sport‘, ‚Geschichten über frühere Jahrhunderte‘ sind doch relativ abstrakte Auswahlprinzipien für junge Leserinnen und Leser. Und nicht zuletzt impliziert die ebenfalls aus dem amerikanischen Raum stammende und von der Autorin besonders stark gemachte ‚Dual-Coding-Theorie‘ (S. 167) nichts anderes als die zahlreichen literaturdidaktischen Vorschläge, die in der Nachfolge der rezeptionstheoretischen Wende in den 1970er und -80er Jahren entwickelt wurden. Eine „ausdrückliche Anregung [...], [nach einem Vorleseerlebnis] zum Gehörten innere Bilder zu erzeugen“ (S. 170), ist nun wirklich nicht neu und gehört schon lange zum tradierten literaturdidaktischen Repertoire.

Tatjana Jeschs Einführung in die „Fachdidaktik Deutsch“ (nicht in die Literatur- oder in die Sprachdidaktik) zeigt vielleicht besonders deutlich, in welche Richtung sich die Lesedidaktik in den letzten Jahren entwickelt hat und welchen Einfluss die – in einer anderen Tradition stehende – amerikanische Forschung inzwischen gewonnen hat. Michael Ritter hingegen versteht die „Deutschdidaktik“ der „Primarstufe“ vor allem als eine Schreibdidaktik, die sich von den kreativen Impulsen der 1980er Jahre (und den reformpädagogischen Aufbrüchen um 1910 herum) beeinflusst zeigt. Bei der Entscheidung für einen der beiden Bände sollte man überlegen, in welche Richtung man gern (zuerst) informiert werden möchte.

Anschrift der Verfasserin:

*Elisabeth K. Paefgen, Freie Universität Berlin, Institut für Deutsche und Niederländische Philologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin*  
*paefgen@germanistik.fu-berlin.de*