

Der Schulaufsatz im Spiegel der Zeit – Analyse des schreibdidaktischen Diskurses in der Deutschschweiz 1830-1960

Julienne Furger und Rebekka Nänny

Abstract

Seit Einführung der Volksschulpflicht im 19. Jahrhundert ist die schriftliche Textproduktion fester Bestandteil des Unterrichts. Die Ziele, Inhalte und Methoden des Schreibunterrichts haben sich jedoch aufgrund der sich wandelnden gesellschaftlichen Erwartungen und pädagogischen Strömungen stark verändert. Dieser Wandel wird im folgenden Beitrag anhand von zeitgenössischen Lehrplänen, Rechenschaftsberichten der Erziehungsdirektoren und schreibdidaktischen Diskursen in ausgewählten Lehrerzeitschriften für die Volksschule der Schweiz dargestellt werden. Ein Fokus liegt dabei auf der Diskussion um Bedeutung und Einsatz von Mustern im Schreibunterricht.

Schlüsselwörter

Geschichte des Schreibunterrichts, historische Schreibdidaktik, Schreiben in der Volksschule, Musterorientierung im Schreibunterricht

⇒ Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article

Autorinnen

Julienne Furger, Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch, julienne.furger@fhnw.ch

Rebekka Nänny, Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch, rebekka.naenny@fhnw.ch

Der Schulaufsatz im Spiegel der Zeit – Analyse des schreibdidaktischen Diskurses in der Deutschschweiz 1830-1960

Julienne Furger und Rebekka Nänny

1 Einleitung

Bis Ende des 18. Jahrhunderts hatte das Lesen in den Schulen einen höheren Stellenwert als das Schreiben. So lernten die Kinder der Elementarschulen in den ersten zwei bis fünf Schuljahren zunächst nur lesen, bevor diejenigen, die sich den Schreibunterricht leisten konnten, anhand von Schreibvorschriften und Schreibenleitungen, die es abzuschreiben galt, schreiben lernten (Büttner 2015). Der Grossteil der Kinder kam aber nicht über das Buchstabenschreiben hinaus. Dies änderte sich grundlegend mit der Einführung der obligatorischen Volksschule im 19. Jahrhundert, als im Zuge der Literalisierung der Gesamtbevölkerung der Aufbau von Schriftkompetenz ein wichtiges Ziel der Volksschulbildung wurde. Damit wurde der Schreibunterricht aufgewertet, aber gleichzeitig auch vor neue Herausforderungen gestellt: Für eine ausgebaute Schreibkompetenz reichte das blosses Verschriften und die bisherigen Vermittlungsweisen nicht mehr aus. Die Schülerinnen und Schüler sollten nun auch dazu befähigt werden, Texte zu produzieren. Damit setzte eine intensive Suche nach einer wirksamen Schreibdidaktik für die Volksschule ein.

Im folgenden Beitrag wird die Auseinandersetzung mit den Inhalten und Methoden des Schreibunterrichts im 19. und frühen 20. Jahrhundert anhand von zeitgenössischen Dokumenten rekonstruiert. Hierfür werden Ergebnisse aus dem SNF-Projekt «Transformation von schulischem Wissen seit 1830»¹ präsentiert, in welchem u.a. der Diskurs zum Schreibunterricht in zeitgenössischen Lehrerzeitschriften und Rechenschaftsberichten der Erziehungsdirektoren untersucht wird. Die drei bildungspolitisch relevanten Lehrerzeitschriften *Schweizerische Lehrerzeitung*, *Schweizerische Lehrerinnenzeitung* und *Schweizer Schule* sowie die erziehungsrechtlichen Rechenschaftsberichte der Kantone² Aargau, Schwyz und Zürich wurden in einer Datenbank erfasst und thematisch kodiert. Die Artikel der Lehrerzeitschriften, die sich mit dem Thema Schreiben/Schreibunterricht beschäftigten, wurden in einem weiteren Schritt einer Feinanalyse unterzogen. Auf der Basis der erfassten Lehrerzeitschriftenartikel und der Rechenschaftsberichte sowie der kantonalen Lehrpläne für die 5.–8. Schulstufe³ wurde eine Liste mit diskursrelevanten Lehrmitteln und anderen zeitgenössischen Buchpublikation erstellt, die hier nur stichprobenartig miteinbezogen werden können.

Im ersten Teil unseres Beitrags werden die Zielsetzungen und Methoden des Aufsatzunterrichts sowie die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Transformationsprozesse im 19. Jahrhundert dargestellt. In einem zweiten Teil wird die Diskussion um den freien Aufsatz im Zuge der Reformpädagogik exemplarisch aufgezeigt und im dritten Teil die Weiterentwicklung der Schreibdidaktik zu einer Textsortendidaktik Mitte des 20. Jahrhunderts. Mit der Verwissenschaftlichung von Gesellschaft und Schule nach 1968 eröffneten sich auch neue Diskursräume. So beteiligen sich ab den 1960er-Jahren zunehmend fachwissenschaftliche Akteure aus den Universitäten am didaktischen Diskurs und es entwickelte sich die Deutschdidaktik als neue wissenschaftliche Disziplin. Auch in der Lehrplan- und Lehrmittelentwicklung traten vermehrt Akteure aus den Referenzdisziplinen wie der Sprachwissenschaft auf und gewannen zunehmend an Definitionsmacht. Damit einher ging eine Zunahme an didaktischen und methodischen Diskussionen und es entstanden zahlreiche neue Kommunikationsstrukturen. Da diese Quellen zum Zeitpunkt des Erscheinens dieses Artikels noch nicht abschliessend ausgewertet sind, beschränkt sich die folgende Darstellung auf die Jahre 1830 bis 1960.

¹ Das durch den Schweizerischen Nationalfonds geförderten Sinergia-Projektes «Transformation schulischen Wissens seit 1830» ist ein Kooperationsprojekt der Universitäten Zürich und Genf sowie der Pädagogischen Hochschulen FHNW, Tessin und Zürich. Das Teilprojekt an der PH FHNW analysiert u.a. die Entwicklung schulischen Wissens im Deutschunterricht anhand von Lehrerzeitschriften, Rechenschaftsberichten, Lehrplänen und Lehrmitteln.

² Die Auswahl der Referenzkantone erfolgte nach folgenden Kriterien: Mischung von Stadt (ZH) und Land (AG), Fläche- und Bevölkerungsdichte (kleiner Kanton SZ vs. grosser Kanton ZH), Konfessionelle Ausrichtung: katholisch (SZ), reformiert (ZH) und paritätisch (AG).

³ Aus forschungspragmatischen Gründen und in Abstimmung mit dem Gesamtprojekt wurden die Unterstufe der Primarschule sowie die nachobligatorische Schule nicht in die Analyse miteinbezogen.

Die Geschichte des Schreibunterrichts ist auch eine Geschichte des Umgangs mit schulischen Normen und Mustern. Deshalb legen wir im gesamten Beitrag einen Fokus auf die Bedeutung und den Einsatz von Mustern und die damit verbundenen Diskussionen. Dabei möchten wir betonen, dass die hier aufgezeigten Entwicklungen nicht als in sich abgeschlossene Phasen zu verstehen sind, sondern als Prozesse, die teilweise parallel verlaufen sind und sich überlappen und grösstenteils bis heute noch Gültigkeit haben. Deshalb werden zum Schluss die wichtigsten Ergebnisse in Bezug gesetzt zu aktuellen Diskussionen in der Schreibdidaktik.

2 Der Schreibunterricht in der Anfangsphase der obligatorischen Volksschule

Der Schulunterricht in der Schweiz wurde seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert immer weiter säkularisiert und die Schulreform zu Beginn des 19. Jahrhunderts veränderte die traditionelle Schule grundlegend (Gonon 1997). Das primäre Ziel war nun nicht mehr die religiöse Erziehung der Schülerinnen und Schüler, sondern die Ausbildung von politisch und wirtschaftlich aktiven Staatsbürgern. So wird im Volksschulgesetz des Kantons Zürich aus dem Jahre 1832 festgehalten, dass die Volksschule die Aufgabe hat, *«Kinder aller Volksclassen nach übereinstimmenden Grundsätzen zu geistig thätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich religiösen Menschen»* zu bilden (1832: 313). Die allgemeine Volksbildung als Zielsetzung der Volksschulen und der damit verbundene Anspruch, alle Kinder durch Enkulturation in die Gesellschaft einzuführen, erforderte eine umfassendere Vermittlung der elementaren Kulturtechniken. Dazu gehörte nebst dem Lesen und Rechnen auch das Schreiben von Texten. Die Fähigkeit zur Textproduktion beinhaltete weit mehr als das blosses Abschreiben von Texten: *«Vor dem Hintergrund soziökonomischer Veränderung und steigender Ansprüche nach umfassender Bildung reichte das schlichte Reproduzieren von Vorgeschriebenem nicht mehr aus, um als mündiger Bürger seine Rolle in einem modernen Staat zu finden.»* (Büttner 2015: 77). Dies hatte weitreichende Konsequenzen für das schulische Schreiben.

2.1 Schreiben als Grundlage für das schulische Lernen

Dem schulischen Schreiben kam nun eine andere Funktion zu als dem Schreiben in der Gelehrten- und Berufsbildung. Schreiben wurde nicht mehr nur als Vorbereitung auf den Beruf gelehrt und gelernt, sondern das primäre Ziel des schulischen Schreibens im 19. Jahrhundert war es, Gelerntes zu reproduzieren und somit zu verarbeiten. Damit wurde das Schreiben als Grundlage für alle Fächer aufgewertet. So wurde zum Beispiel im Aargauer Lehrplan von 1862 für die 5. Klasse als erster Zweck des Texteschreibens die Wiederholung und Vertiefung des Schulstoffes genannt. Die Schülerinnen und Schüler reproduzierten in schriftlicher Form, was sie gelernt hatten und die Schreibprodukte dienten dazu, das Gelernte zu überprüfen: *«Denn dabei zeigt sich dann, was der Schüler wirklich und gut weiss, und der Schüler weiss nur das recht, was er schreiben kann.»* (Anonym, LZ 1877: 426). Das Schreiben stand damit in engem Zusammenhang mit der Wissensaneignung in den anderen Fächern, ihm wurde sogar eine Vorrangstellung eingeräumt: *«Wir können die Lehrer nie ernst genug mahnen, den deutschen Aufsatzübungen ihre volle Aufmerksamkeit zuzuwenden; denn der deutsche Aufsatz bildet den Schluss- und Probstein des ganzen Sprachunterrichts, ja des gesamten Schulunterricht, indem er die geistige Bildung der Schüler offenbart.»* (Rechenschaftsbericht SZ 1878: 96). Deshalb wurde auch gefordert, dass in allen Fächern möglichst viel geschrieben wurde: *«An jede Lektion – vorausgesetzt, dass in derselben ein Lesestück behandelt oder der Sachunterricht weiter geführt werde – schliesst sich eine schriftliche Aufgabe an [...]»* (Lüthi, LZ 1897: 379). Im Laufe des Jahrhunderts wurden die anderen Schulfächer zunehmend aus der Verantwortung für den Schreibunterricht gedrängt, wobei es immer wieder Bestrebungen gab (und bis heute gibt), das Schreiben als transversalen Unterrichtsgegenstand (Badertscher 2007) im Unterricht zu verankern.

2.2 Musterorientierung im Aufsatzunterricht

Der Schreibunterricht dieser Zeit, d.h. die Heranführung an die Textproduktion war stark geprägt von einer Orientierung an Mustern bzw. Mustertexten. In dem auf der Basis von Lehrerzeitschriften, Lehrmitteln und zeitgenössischer didaktischer Literatur rekonstruierbaren Diskurs wird der Begriff «Muster», «Textmuster» oder «Mustertext» im Sinne von «Vorlage», «Beispiel» oder «Prototyp» verwendet. Die Muster bzw. Mustertexte dienten der Veranschaulichung, Orientierung, aber gleichzeitig funktionierten sie auch als Vorlage, die es in einem ersten Schritt zu kopieren und anschliessend zu imitieren galt, mit dem Ziel, dass sich so die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen verbesserten: *«An sprachlichen*

Musterstücken, die durch Inhalt und Form bildend auf Sprachverständnis und Sprachfertigkeit einwirken, muss die Sprache der Kinder weiter ausgebildet werden» (Anonym, CHS 1898: 268).

Diese Musterstücke waren jeweils Repräsentationen bestimmter Textsorten. So vermittelte Ignaz Thomas Scherr in seinem im Kanton Zürich obligatorischen Sprachlehrmittel «Sprachlehre für Primarschulen nebst einem Stufengange zu schriftlichen Aufsätzen» (1841) beispielsweise die «Aufsatzarten» Erzählungen, Beschreibungen, Berichte, Briefe, Geschäftsaufsätze. In den Lehrplänen der Kantone Aargau, Schwyz und Zürich wurden im 19. Jahrhundert zusätzlich zu diesen noch die Vergleichen und Abhandlungen aufgeführt. Diese schulischen Textsorten (oder Aufsatzformen) haben eine lange Tradition: Bereits in der Antike waren Erzählungen (narratio), Beschreibungen (descriptio) und Vergleichen (comparatio) neben weiteren Textsorten Teil der Schulbildung. Ihren Weg in die Volksschule fanden sie vermutlich über den Umweg des Gymnasiums, wo der Aufsatzunterricht schon länger etabliert war (vgl. Ludwig 1988: 270f.).

Die starke Musterorientierung hing eng zusammen mit den damaligen Vorstellungen der kognitiven Fähigkeiten der Kinder: Das Kind im 19. Jahrhundert wurde als eine Art unreifer Erwachsener betrachtet und die Kindheit als Vorstufe zum Erwachsenenleben definiert. Diese «geistige Unreife» des Kindes wurde als Argument für den textreproduzierenden Aufsatzunterricht herangezogen: Da davon ausgegangen wurde, dass die Kinder kognitiv noch nicht weit entwickelt waren und sie erst in der Schule das richtig, vernünftige Denken erlernten, musste ihnen für die Textproduktion sowohl die Inhalte als auch die Formen vorgegeben werden (vgl. Ludwig 1988: 254). Indem man den Kindern die Fähigkeit absprach, ihre Gedanken verständlich formulieren zu können, brauchte man Mustertexte, an welchen sich die Kinder orientieren konnten: *«Man übe die Kinder im scheinbar mechanischen Abschreiben, um durch diesen rein elementaren Anschauungsunterricht auch im Schreiben zu orientieren. Die Angewöhnung und Wiederholung prägt dem Spiegel der kindlichen Seele mehr ein, als alle trockene Explikation» (Anonym, LZ 1865: 115).*

Die Vorstellung, dass die Kinder vor allem am konkreten Beispiel lernen würden, wurde im 19. Jahrhundert von den Vertretern des Anschauungsunterrichts propagiert. So findet man diese Form der Anschauungspädagogik auch als eigenständiges Unterrichtsfach in den Lehrplänen der unteren Klassen (z.B. Lehrplan Aargau 1862). Auch in der Aufsatzdidaktik wurde aufgrund der angeblich fehlenden Vorstellungskraft der Kinder dafür plädiert, dass die Aufsatzthemen dem Anschauungskreis der Schüler entstammen sollte. Die Alltagserfahrungen im ausserschulischen Bereich der Kinder wurden jedoch als zu heterogen beurteilt (Ludwig 1988: 280), so dass sich die Stoffwahl für den Schreibunterricht auf das schulisch vermittelte Wissen beschränken sollte: *«Wählt man einfache, dem Unterricht entnommene Themen, verlangt man vom Schüler nicht mehr, als er wirklich zu leisten im stande ist, dann erwächst in ihm das Bewusstsein der eigenen Kraft.» (Brunner, LZ 1897a: 5).* Da die Kinder im Elementarunterricht noch *«wenig klare Vorstellungen und Begriffe, geschweige denn eigene Gedanken besitzen» (Brunner, LZ 1897a: 4),* sollten die Schüler die ersten sechs Jahre der Volksschulzeit nur Texte reproduzieren. Erst in der Fortbildungsschule (ab dem 7. Schuljahr) wurden *«relativ produzierende» Aufsätze eingeführt, wozu u.a. «Beschreibungen solcher Dinge, die nicht zur Anschauung vorliegen» (Brunner, LZ 1897b: 13)* zu zählen sind.

Auf der Basis zeitgenössischer «fachdidaktischer» Literatur, Lehrmitteln und Artikeln in Lehrerzeitschriften lassen sich zwei (z.T. miteinander konkurrierende) Vorgehensweisen bzw. zwei unterschiedliche Arten der Musterorientierung rekonstruieren: Auf der einen Seite die Verbindung mit dem Grammatikunterricht und andererseits die Anbindung an die Lektüre des Lesebuchs.

2.2.1 Der Aufsatz im Anschluss an den Grammatikunterricht

Der sich an den Grammatikunterricht anschliessende Schreibunterricht geht zurück auf Karl Ferdinand Becker, der die Sprache als «organische Verrichtung» (1841: 7) des Menschen und die Sprache als «organischen Ausdruck des Gedankens» (1841: 27) versteht. In seinem Werk «Der deutsche Stil» beschreibt er die Stilistik als «eine Ergänzung der Grammatik» (1848: IX) bzw. die Grammatik als ihre Grundlage und vertritt einen Schreibunterricht, der auf dem Grammatikunterricht aufbaut bzw. an diesen anschliesst: *«Die Stilistik hat zu ihrem Gegenstande zunächst die Formen, in denen die Gedanken in der Rede dargestellt werden; das oberste Prinzip für eine Theorie des Stiles wird daher in der Natur der Sprache zu suchen sein; und die Theorie des Stiles und die Theorie der Sprache werden sich sehr nahe berühren» (Becker 1848: 2).* Eine Theorie des Stiles, die sich mit den Formen beschäftigt, in denen Gedanken in der Rede (oder Schrift) dargestellt werden können und die mit einer Theorie der Sprache viele Berührungspunkte aufweisen muss, ist im

Kontext seiner Sprachauffassung nachvollziehbar: Sprache und Denken sind für ihn eins bzw. die Sprache wird von ihm als die materielle Repräsentation der Gedanken verstanden. Sprache (und somit auch das Denken) ist seiner Ansicht nach eine Gabe der Natur, d.h. nichts, was wir erlernen müssen, sondern etwas, das wir durch Übung vervollkommen können (vgl. Becker 1831: 1).

Wie die Umsetzung dieser Vorstellung einer Verbindung von Schreib- und Grammatikunterricht ausgesehen haben könnte, zeigen Lehrmittel wie z.B. «Methodisch geordnete Materialien zur Aufsatzlehre auf der Mittelstufe der allgemeinen Volksschule» von Johann Heinrich Lutz (1885: VI f.): Darin beschreibt der Verfasser, dass nach Vorübungen (Aneignung einer reinlichen Schrift, Gewöhnung der Orthographie und der Verinnerlichung neuer Begriffe und Satzkonstruktionen) die Schüler und Schülerinnen schrittweise an das Schreiben eines Textes herangeführt werden. Dabei werden zuerst Muster auf der Ebene der Sätze gegeben: Zuerst einfache Sätze und zusammengezogene Sätze, anschliessend unterschiedliche Arten von mehrfach verbundenen Sätzen. Daran schliesst dann die Textproduktion an: Nachdem die Schüler und Schülerinnen diese verschiedenen Satzarten und Verbindungen derselben geübt haben, werden diese zu Texten zusammengefügt.

2.2.2 Der Aufsatz im Anschluss an das Lesebuch

Eine weitere Art von Schreibunterricht fand im Anschluss an einen anderen Teilbereich des Sprachunterrichts statt, d.h. an ein im Sprachunterricht bereits eingesetztes Lehrmittel, das Lesebuch:

Wir möchten hier der Methode vorzugsweise folgen, die namentlich in dem letzten Jahrzehnt zu einer fast allgemeinen Anerkennung und Anwendung gelangt ist. Diese will den Sprachunterricht an das Lesebuch oder an ausgewählte Musterstücke anschliessen. [...] Da wird dann bei gehöriger Behandlung das Lesebuch verarbeitet und in Saft und Blut verwandelt. (Meisser 1876: VII)

Das Lesebuch war im 19. Jahrhundert ein wichtiges, multifunktionales Lehrmittel: Es enthielt neben Geschichten/Erzählungen, Fabeln etc. auch Texte aus den Bereichen der (Schweizer) Geschichte, Religion und den Naturwissenschaften und diente der Wissensvermittlung sowie auch dem Lesenlernen und -üben. Zusätzlich dazu wurde es auch im Schreibunterricht eingesetzt: Die darin abgedruckten Texte dienten als Sammlung von Mustertexten: «Das Lesebuch bite dem Schüler di klassischen Muster, di er sich nach Inhalt und Form aneignen, und an denen er seinen eigenen Stil bilden kann [sic!]» (Anonym, LZ 1877: 426). Die Lesestücke wurden nun also zuerst gelesen, inhaltlich besprochen und erarbeitet und ihre Funktion als Muster bzw. Vorbild thematisiert, bevor die Schüler und Schülerinnen dann später einen eigenen, dem Musterstück ähnlichen, Text verfassen sollten:

Zum Voraus ist bemerkt, dass, ehe man die Kinder zu schriftlichen Arbeiten (Stylübungen) anhalten kann, man stets zuerst wenigstens ein Musterbeispiel (das im Lesebuch enthalten sein sollte) mit den Kindern lesen und betrachten muss; betrachten heisst aber: auf katechetischem⁴ Wege erklären. Mitunter kann ein Musterbeispiel auch abgeschrieben oder memoriert werden. Die Ausarbeitung findet stets bei geschlossenem Buche statt. (Egloff, LZ 1858: 302)

Ein Beispiel aus dem Lehrmittel «Der deutsche Aufsatz und dessen Behandlung in der Volksschule: ein Hilfsmittel für die Lehrer an derselben» von Leonhard Meisser (1876: 7) zeigt, wie ein Text der Sorte «Beschreibung»⁵ mit einer Klasse erarbeitet wurde: Die Anleitung ist gegliedert in «Plan» (Fragen, die den Aufbau des Textes anzeigen: *Was ist der Stuhl? Welche Theile hat er? Was ist sein Stoff? usw.*) und einen daran anschliessenden Mustertext (*Der Stuhl ist ein Hausgeräth. Seine Theile sind: Das Sitzbrett, die vier Füsse und die Lehne. Er wird aus Tannen oder Laubholz gemacht. usw.*), in dem dieser «Plan» zu einem kurzen Text ausgearbeitet ist. Daran schliesst die Anmerkung für die Lehrperson an, in der Angaben dazu gemacht werden, wie mit den Schüler und Schülerinnen schrittweise vorgegangen werden sollte:

⁴ «Die katechetische Methode bezieht sich ausschließlich auf den mündlichen Unterrichts. Sie beginnt mit Fragen des Lehrers und schreitet so durch Frage und Antwort in steter Wechselwirkung fort, bis der Schüler hiedurch eine ihm neue Wahrheit und Erklärung aus sich selbst gefunden und entwickelt hat. Der Grundcharakter der katechetischen Methode ist entwickelnd [...]» (Scherr 1839: 474).

⁵ Die Erarbeitung einer Beschreibung wird nicht auf dieselbe Weise durchgeführt wie die einer Erzählung.

Bei den Beschreibungen muss mit den Kindern zuerst notwendig der Plan besprochen und entwickelt werden. Dann schreibe ihn der Lehrer an die Wandtafel. Hierauf wird die Beschreibung selbst erst mündlich, dann schriftlich versucht. Was den Kindern durch Anschauung recht klar geworden ist, können sie leicht beschreiben. (Meisser 1876:7)

Von den Vertretern dieser Methode wurde diese Art von Schreibunterricht als ein grosser Fortschritt gegenüber der auf dem Grammatikunterricht aufbauenden Methode angesehen, die von ihnen als eine trockene und zu wenig anschauliche Methode, die sich «weder dem Kinderherzen noch dem Kinderverstand» (Meisser 1876: VII) empfiehlt, verstanden wurde.

2.3 Von der Reproduktion zur Produktion

Beide der oben dargestellten Arten von Schreibunterricht orientierten sich stark an Textsorten wie Erzählung, Beschreibung, Bericht etc., d.h. sie vermittelten ein bestimmtes Repertoire von schulischen Textsorten und verwendeten für die Vermittlung sprachliche Muster (im Sinne von Beispielen oder Vorlagen). Das Ziel war bei beiden Vorgehensweisen das gleiche: Die Schüler und Schülerinnen sollten sich durch die eingehende Beschäftigung – also u.a. auch durch die Reproduktion der Mustertexte – sowohl ihre Inhalte als auch ihre Form, d.h. die stilistischen Ausgestaltung aneignen und so dazu hingeführt werden, später solche Texte eigenständig verfassen zu können. Vor allem die Schüler und Schülerinnen in den oberen Klassen sollten ihr Erkenntnisvermögen durch die eigenständige Textproduktion ausbilden: *Blosses Vorsagen und Vorlesen von beschreibenden Aufsätzen ist verwerflich. In den Oberklassen sollten die Schüler konsequent dazu angehalten werden, selbstdenkend zu arbeiten. Das [...] praktische Leben fordert Leute, die gelernt haben, auf eigenen Füßen zu stehen.*» (Rechenschaftsbericht SZ 1877: 100). Den Lehrpersonen kam die Aufgabe zu, die Schülerinnen und Schüler zu mehr selbständigen Denken und Formulieren zu erziehen:

Vorausgesetzt, dass der Lehrer die Aufsätze in der Schule unter Aufsicht machen lässt, wodurch jede fremde Hülfe, das Entleihen aus Büchern, kurz jeder Betrug ausgeschlossen wird, erziehen die Stilübungen den Schüler zum selbständigen klaren Denken. Wer hätte nicht schon erfahren, wie viel das Niederschreiben eines Gedankens zu dessen Klärung beitragen kann? (Lüthi, LZ 1897: 379)

Diese erkenntnisfördernde Funktion des Schreibens erinnert an das moderne epistemische Schreiben, welches u.a. zum Ziel hat, das Gelernte kognitiv zu durchdringen, die eigenen Gedanken zu verstehen und so das Denken zu unterstützen. Schreiben dient in diesem Sinne der Strukturierung von Wissen sowie der Wissensgenerierung (Pohl & Steinhoff 2010). Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass diese epistemische Funktion des Schreibens im Schreibunterricht des 19. Jahrhunderts sehr selten war. Viel häufiger hatte das Niederschreiben von Gelerntem eine konservierende Funktion mit dem Ziel, das neu erworbene Wissen für die Lehrperson überprüfbar zu machen.

Die Themen der zu produzierenden Texte wurden dabei den Realienfächern entnommen, d.h. die Textproduktion sollte an das vermittelte Wissen anschliessen und dieses verarbeiten (vgl. Abschnitt 2.1). Indem schreibend die vermittelten Unterrichtsinhalte verarbeitet wurden, diente der Aufsatz allen sprachbasierten Fächern als Instrument für das Sachlernen. Damit war er zugleich ein optimales Instrument, um das Faktenwissen der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen und wurde auch als Gradmesser für die kognitive Entwicklung der Kinder interpretiert: *«Wenn man sich in recht auffälliger Weise über die physische Entwicklung eines Kindes Klarheit verschaffen will, so stellt man dasselbe von Zeit zu Zeit auf die Wage [sic!] und bestimmt Zunahme seines Körpergewichts – will man seine geistige Entwicklung beurteilen, so lässt man es einen Aufsatz machen»* (Anonym, LZ 1883: 103). Dem schulischen Schreiben wurde in diesem Sinne eine «ordnende Funktion im Lernprozess» (Badertscher 2007: 352) zugeschrieben.

Exkurs: Schreibkenntnisse der Lehrperson

Auch wenn Lesen- und Schreibenkönnen zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Stützpfeiler der Allgemeinbildung waren, so hatten sie sowohl im schulischen Kontext als auch im gesellschaftlichen Leben noch nicht denselben Stellenwert wie heute. Im Gegensatz zu unserer heutigen literall geprägten Welt war die Bedeutung der Schriftlichkeit im 19. Jahrhundert für viele Bevölkerungsschichten noch nicht sehr gross und das Schreiben gehörte noch keineswegs zu den alltäglichen Handlungen. Neben den Schülern und Schülerinnen bekundeten auch die Lehrpersonen teils noch Mühe mit der Schriftsprache und dem Schreiben, wie eine Evaluation des Lernstandes der Studierenden des Schullehrer-Seminars in Küsnacht 1832 zeigt:

Auffallend war die Mangelhaftigkeit der Sprachbildung der meisten Zöglinge, sowohl receptiv als productiv. [...] im Erzählen zeigten sich die meisten ganz ungeübt; noch trauriger stand es in Bezug auf's Schreiben. Bey weitem die grössere Zahl war nicht im Stande, auch nur einfache Sätze richtig zu stellen; Schreibung, Schrift und Inhalt waren gleich unbefriedigend. (Rechenschaftsbericht ZH 1832: 68)

Da literarische Muster und Vorbilder im Alltag häufig fehlten, ist es nachvollziehbar und durchaus legitim, dass in den Schulen mittels stilistischer Muster in die Schriftsprache eingeführt wurde (Merz-Grötsch 2005: 194). Die Orientierung an Mustern kam auch den methodischen noch ungenügend ausgebildeten Volksschullehrern entgegen. So findet man in den Rechenschaftsberichten der Kantone immer wieder die Klage der Inspektoren, dass die Lehrer über zu wenig methodisches Wissen verfügen würden: «In einem anderen Fache, dem Sprachunterrichte, stehen die Lehrer meistens ebenfalls auf Glatteis. Noch bei zu Vielen herrscht grosse Unklarheit über das Was und Wie.» (Rechenschaftsbericht AG 1837: 72). So waren die Mustervorgaben auch eine Hilfe für die Lehrpersonen: «Viele Lehrer wissen oft nicht, was sie ihre Schüler schreiben lassen sollen, wie der gewählte Stoff bearbeitet werden muss. In ihrer Not greifen sie zu den «Aufsatzsammlungen», «Stillehren», «Materialien zur Aufsatzlehre», «Ergebnissen», die wie Pilze aus dem Boden schiessen.» (Lüthi, LZ 1897: 378) Ein Grund für diese methodische Unsicherheit waren nebst der ungenügenden Ausbildung des Lehrpersonals die tiefen Löhne, die kaum eine Existenz für eine Familie ermöglichten und viele Lehrpersonen zu Nebenbeschäftigungen zwang:

Der Mangel an Vorbereitung für den Unterricht, an Arbeiten für die Schule auch ausser den Schulstunden und an eigener wissenschaftlicher und methodischer Fortbildung der Lehrer ist eben die Hauptursache aller im Unterricht zu Tage tretender Mängel, Missgriffe, Fehler und Gebrechen. Dies aber hängt zusammen mit der ökonomischen Stellung der Lehrer, welche so Manchen zwingt, jede freie Stunde ausser der Schulzeit einem Nebenerwerbe zuzuwenden [...] Soll daher der Lehrer ganz für die Schule leben, so muss er auch von der Schule leben können. (Rechenschaftsbericht AG 1859: 105f.)

Doch die Lehrerlöhne stiegen nicht im selben Masse wie der öffentliche Druck, der insbesondere nach der Einführung der jährlichen Rekrutenprüfungen im Volksschulbereich zunahm.

2.4 Schreiben als Gradmesser für den Bildungserfolg

Anlässlich der jährlichen militärischen Musterung wurde der Wissensstand der angehenden Soldaten im Schreiben, Rechnen und der Vaterlandskunde geprüft. Diese Tests, die ab 1874 bundesweit durchgeführt wurden, dienten zugleich auch der Evaluation des öffentlichen Bildungssystems (Crotti & Kellerhals 2007) und gaben immer wieder Anlass zu Kritik an der Wirksamkeit der Volksschulunterrichts:

Wenn bei den Rekrutenprüfungen manche körperlich und geistig gesunde Männer schlecht lesen und nicht einmal einige Sätze über das vorgelegte schriftliche Thema niederschreiben können, so liegt der Grund nicht darin, dass sie die Sprachlehre vergessen, sondern dass sie Sprachübungen nie oder in verkehrter Weise gehabt haben. (Rechenschaftsbericht SZ 1891: 110)

Als Ursache für das schlechte Abschneiden im Aufsatz wurden verschiedene Gründe angeführt. So werden im Rechenschaftsbericht aus dem Jahre 1895 die schlechten Resultate der Schwyzer Rekruten auf die fehlenden Grammatikkenntnissen zurückgeführt: «Der Vernachlässigung der grammatischen Übungen seit Jahren schreiben wir es zu, das unsere Resultate im Aufsätze bei den eidg. Rekrutenprüfungen unter allen

Fächern die schlechtesten sind [...]» (Rechenschaftsbericht SZ 1895: 123). Im Kanton Aargau hingegen wurde als Ursache für die ungenügenden Leistungen der Schüler der Schreibunterricht selbst genannt:

Im Aufsatz sind die Leistungen der austretenden Schüler vielfach kläglich, hauptsächlich deswegen, weil an dieselben nie oder nur selten die Anforderung gestellt wurde, freie Themata, ähnlich wie sie bei den Rekrutenprüfungen gestellt werden, zu bearbeiten. Es wird zuviel in der Wiedergabe von Erzählungen, der Anfertigung von Beschreibungen und Umformungen gemacht. (Rechenschaftsbericht AG 1891: 89)

Diese kritischen Stimmen sollten im Laufe der nächsten Jahre zunehmend zahlreicher und lauter werden.

3 Abkehr von Mustertexten: Die Einflüsse der Reformpädagogik

Gegen Ende des 19. Jahrhundert wurden in Lehrerzeitschriften und Rechenschaftsberichten die mangelnden Schreibfähigkeiten der Schüler und Schülerinnen lautstark beklagt. Stein des Anstosses waren insbesondere die Beobachtungen, dass die Schüler und Schülerinnen Schwierigkeiten bei der selbständigen Produktion von Aufsätzen hatten, d.h. dass die Methode, die Schüler und Schülerinnen über den Anschauungsunterricht und die starke Orientierung an Mustertexten zur selbständigen Produktion zu befähigen, nicht zu funktionieren schien. So wurde gerade das, was als erfolgsversprechend angesehen wurde, das wiederholte Besprechen der Aufsatzthemen, als Problem identifiziert, da dies nach Meinung der Kritiker zu einer beklagenswerten «Gleichartigkeit» führte. Zusätzlich dazu wurde auch kritisiert, dass die Schüler und Schülerinnen Wendungen, Sätze und ganze Textteile aus dem Musterstücken übernahmen, ohne dass sie diese wirklich verstehen würden:

Oft sind auch Aufsätze nichts anderes als ein Konglomerat von Zitaten, durch geschickte Wendungen zu einem mehr oder weniger vollkommenen Ganzen verbunden. Frag man die jugendlichen Verfasser und Verfasserinnen, was sie mit diesem oder jenem Satze gemeint, so hängen sie die Köpfchen mit tiefen Schweigen; dringt man aber doch auf Antwort, so haben sie vergessen, warum sie dies oder das geschrieben, oder was sie damit gemeint, kurz, man ersieht aus den Antworten der Kinder, dass ihnen ihre eigenen Arbeiten fremd sind, [...]. (Stocker, LZ 1891: 408f.)

Auch die Mischung aus der «unbeholffene Sprache» der Schüler und Schülerinnen und dem «eleganten Stil» der Mustertexte gab Anlass zur Kritik:

Im Deutschunterricht habe ich stets gefunden, dass diejenigen Aufsätze am schlechtesten waren, die eine im Lesebuch enthaltene Erzählung zum Gegenstande hatten. Die meisten Schüler sind zwar nicht so dreist, die ganze Geschichte einfach Wort für Wort aus dem Buche abzuschreiben. Aber sehr oft kommt es vor, dass sie wenigstens einige Sätze aus dem Buche herausnehmen. Das macht sich denn oft allerliebste, besonders wenn die Geschichte im Buche in einem schönen, eleganten Stil geschrieben, der Schüler hingegen in der Sprache sehr unbeholfen ist. (Schmid, PB 1910: 170)

Gegner des gebundenen Aufsatzes erklärten sich die Probleme unter anderem dadurch, dass die Kinder und Jugendlichen durch die starke Orientierung an den Mustertexten an eine Sprache herangeführt wurden, die nicht ihre eigene sei und die sie zu imitieren versuchten. Sie erhielten im Schreibunterricht nicht die Möglichkeit, sich in ihrer eigenen Sprache auszudrücken, eigene Formulierungen zu finden und zu verwenden. Die Musterorientierung im Schreibunterricht wurde als «Gängelmethode» (Gewolf, LZ 1905a: 224) bezeichnet und die Kritiker des gebundenen Aufsatzes stellten der «Künstlichkeit» der Mustertexte die Natürlichkeit der Kindersprache und der kindlichen Ausdrucksweise gegenüber und forderten eine Abkehr von Vorlagen, welche die Kinder in ihrer Ausdrucksfähigkeit behinderten:

Der Aufsatz will lebendig sein, muss es sein. Dies wird er nur, wenn der Schreiber, der Schüler, sein Empfinden zum Ausdruck bringen darf. Unmöglich ist ihm dies zumeist im starren, gebundenen Aufsatz. Da muss das Kind die Worte und Gedanken seines Lehrers, oft sogar einen abgeschmackten Musteraufsatz aus einer veralteten Sammlung, nach mehrmaligem Vorlesen schriftlich wiedergeben. Wie kalt ist diese Arbeit im Vergleich mit einem unverdorbenen, natürlichen, lebenswarmen Kinderaufsätzchen. Die Freude, nach der das Kind lechzt, wird ihm völlig geboten im freien Aufsatz. (Giger, CHS 1922: 71)

Als Lösung für das Problem der fehlenden Passung von schulischen Schreibvorgaben und der kindlichen Ausdrucksfähigkeit wurde vorgeschlagen, die Schülerinnen und Schüler in erster Linie über Selbsterlebtes und Selbsterfahrenes schreiben zu lassen, da sie so ihre Beobachtungsfähigkeit schulen könnten, was als zentral für die Bildung der Schüler und Schülerinnen angesehen wurde. Man versprach sich von dieser Schulung der Beobachtungsfähigkeit, der Schärfung der Sinne und die dadurch geförderte Wahrnehmung

der Umwelt zunehmendes Interesse an dieser und damit auch ein Interesse daran, die Beobachtungen und Erlebnisse mitzuteilen:

Durch die sinnliche Erfassung der Aussenwelt muss sich im Kinde allmählig ein inneres, geistiges Verhältnis zur Wirklichkeit entwickeln, damit Interesse entsteht. Dieses Interesse müssen wir dann in seiner persönlichen Art sich aussprechen lassen. Das interessevolle Verhältnis des Kindes zur Wirklichkeit wird aber auch seine Sprache zur Reife bringen und diese Sprache wird auch vom Geiste erfüllt sein. (Anonym, LZ PV 1906: 30)

Neu wurde also das Kind und sein Interesse in den Fokus gerückt: Durch dieses Interesse sollte einerseits sein Wunsch, sich mitzuteilen sowie auch seine Ausdrucksfähigkeit wachsen.

3.1 Ein neuer Blick auf Schülertexte

Diese Diskussionen um den Schreibunterricht fanden im Kontext der reformpädagogischen Bewegung statt, in welcher neue, fundamental andere Vorstellungen über Kindheit und kindliches Lernen hervortraten. Zu Beginn des «Jahrhunderts des Kindes» (Ellen Key 1902) veränderten sich auch die Vorstellungen von der Kindheit und dem kindlichen Lernen fundamental. Wissensvermittlung wurde von den Reformpädagogen nicht mehr als «passiver Rezeptionsvorgang» (Merz-Grötsch 2005: 209) verstanden, sondern als aktiver Aneignungsprozess. Dies hatte zur Konsequenz, dass sich der Unterricht neu am Kind und seinen Bedürfnissen zu orientieren hatte: «Bedürfnis und Neigung des Kindes allein haben dem Unterricht Normen zu geben; denn durch sie offenbart sich das Ich, was seinem Wachstum förderlich ist.» (Gewolf, LZ 1905b: 242).

Die Kindheit wurde nicht mehr als Phase der Unvollkommenheit auf dem Weg ins Erwachsenenleben angesehen, sondern als eine Lebensphase, die ihren eigenen Wert besitzt (vgl. Merz-Grötsch 2005: 207). Den Schülerinnen und Schülern wurde nun Eigenständigkeit im Denken und Handeln zugesprochen:

Gerade darin liegt der Unterschied zwischen dem alten und dem neuen Pädagogen, dass jener die Jugend nur als eine Vorstufe zu sich selber nahm und nicht rasch genug das Kind zu sich selber emporheben konnte, während man heute auch den Selbstwert und Selbstsinn der Jugend berücksichtigt. [...] Das kindliche Seelenleben ist nicht einfach eine Miniaturform des Seelenlebens der Erwachsenen, sondern etwas Eigenständiges und Eigenwertiges. (Ruckstuhl, CHS 1936: 615)

Demzufolge wurden den Kindern in dieser eigenständigen und als wichtig erachteten Lebensphase schöpferische, künstlerische Fähigkeiten zugesprochen. Man ging davon aus, dass in jedem Kind schöpferische Fähigkeiten schlummern, die nur entsprechend gefördert werden müssen. Es wird ihnen nun schon früh eine eigenständige Textproduktion zugetraut und in Anlehnung an den Kreativitätsbegriff der Kunsterziehungsbewegung wurden die Schülertexte als individuelle, kreativ-literarische Ausdrucksformen betrachtet.

3.2 Zur Umsetzung des freien Aufsatzes

Das Verfassen von Aufsätzen hatte in dieser Zeit einen hohen Stellenwert in der Schule: Der Aufsatz wurde als geeignetes Mittel angesehen, die individuelle Persönlichkeit auszubilden. Die Konsequenzen für den Schreibunterricht waren eine radikale Abkehr von den bis dahin verwendeten Mustern und Mustertexten. Die Schüler und Schülerinnen waren nun nicht mehr an diese Vorlagen gebunden, sondern waren in der Gestaltung ihrer Texte viel freier als früher. Die Aufsätze sollten also neu frei von fremdem Gedankengut, Formulierungen und Erfahrungen (vgl. Merz-Grötsch 2005: 212) sein: «Nur wenn man den Schüler zur selbständigen Darstellung seiner eigensten Gedanken anhält, bringt man den kindlichen Geist zum klaren Bewusstsein seiner selbst; nur so entwickelt sich die Persönlichkeit» (Gewolf, LZ 1905b: 243).

Eine weitere Neuerung dieser Art des Aufsatzunterrichts war, dass die Aufsatzthemen nicht mehr vorgegeben wurden, da die Inhalte der Aufsätze auf den eigenen Erlebnissen und Erfahrungen der Kinder beruhen sollten und Vorgaben das Bedürfnis, von sich aus zu schreiben, nicht fördern. Einige Vertreter des freien Aufsatzes gingen sogar so weit, dass sie neben der Wahl der Aufsatzthemen auch die Wahl des Schreibzeitpunktes ganz den Schülern und Schülerinnen überlassen wollten, da ihrer Ansicht nach das Schreiben nur dann stattfinden sollte, wenn die Kinder selbst das Bedürfnis hatten, etwas zu schreiben. Da die Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder sehr individuell und kaum planbar seien, könne die Lehrperson keinen Schreibauftrag erteilen, sondern solle darauf warten, dass die Kinder selbst etwas schriftlich

festhalten bzw. mitteilen wollten: «Da sowohl das Erlebnis wie auch der Zeitpunkt und die Form eines Ausdrucksbedürfnisses individuell bedingt ist, so kann der Erlebnisaufsatz nicht länger vom Lehrer gestellt, sondern muss vom Kinde aus wahlfrei geschrieben werden» (Jensen & Lamszus 1921: 74).

Von einem solch freien Schreibunterricht versprachen sich die AnhängerInnen neben der Ausbildung der Persönlichkeit der Kinder auch die Entwicklung eines eigenen Stils: «Der Aufsatzunterricht kann eben der Natur der Sache nach nicht Massenunterricht, sondern muss so viel als möglich Individualunterricht sein, wenn der «eigene Mensch» und nicht der Herdenmensch, der eigene Stil und nicht der Phrasenstil aus ihm erwachsen soll» (Gewolf, LZ 1905b: 243).

Für die Lehrpersonen stellte dieser Ansatz eine Herausforderung dar, da er eine grosse Veränderung zum bisherigen Aufsatzunterricht bedeutete. Folgt man diesen Ideen, wurde einerseits der Schreibunterricht weniger gut planbar und andererseits ihre Rolle im Unterricht eine völlig andere. Lag der Fokus bisher auf einer ausführlichen Vorarbeit, bei der die Lehrperson viel erklärte und daher sehr präsent war, so wird diese Vorarbeit nun nicht mehr gefordert und die Lehrperson trat mehr in den Hintergrund. Sie hatten nicht mehr in erster Linie die Aufgabe, schulisches Wissen zu vermitteln, sondern ihre Funktion bestand nun darin, die Schüler in ihrer Entwicklung anzuleiten und zu begleiten.

Ein zentrales Problem stellte dabei auch die Korrektur der Aufsätze dar, die im freien Aufsatz nicht auf dieselbe Weise durchgeführt werden konnte, wie im gebundenen Aufsatz, wo alle Kinder ähnliche Aufsätze schrieben, da sie dasselbe Thema und den gleichen Mustertext als Basis hatten:

Relativ einfach gestaltet sich die Korrektur bei den gebundenen Aufsätzen, wo eine Besprechung mit der Klasse genügt, die Aufmerksamkeit der Schüler auf die möglichen oder bereits gemachten Fehler zu lenken. Anders jedoch bei den freien Aufsätzen, wo sich die Anzahl der zu besprechenden Schnitzer vielleicht um das Zwanzigfache vermehrt. Hier wird eine erschöpfende Behandlung vor versammelter Klasse zu einem Ding der Unmöglichkeit und man muss nach anderen Wegen suchen, um zu einem Ziel zu gelangen. (Hofmann, LZ 1925: 393)

Da den freien Aufsätzen ganz unterschiedliche Themen zugrunde liegen konnten und ihnen keine Muster als Grundlage dienten, konnten auch ganz unterschiedliche und deutlich mehr Fehler auftreten. Einige Lehrpersonen beschrieben diesen Mehraufwand bei der Korrektur als Gewinn, da sie so mehr Einblicke in die Entwicklung der Kinder gewinnen konnten als bisher:

Der rasche Fortschritt, der von einer Arbeit zur andern oft ganz auffällig wahrzunehmen ist, ist im Verein mit dem erhebenden Genusse, bisher unbekannte Einblicke in das Werden und Wesen der Kindesseele zu tun, reicher Lohn für den etwas grösseren Zeitaufwand, den die Korrektur solcher Aufsätze verursacht. (Gewolf, LZ 1905c: 387)

Viele Lehrpersonen waren von dieser neuen Aufgabe und Herangehensweise aber auch überfordert, da sie dazu nicht ausgebildet waren. Merz-Grötsch (2005: 216) sieht in dieser Problematik auch einen Grund für das Scheitern der reformpädagogischen Bewegung im Aufsatzunterricht. Doch nicht nur die Lehrer waren überfordert, auch die Schülerinnen und Schüler konnten von dieser neuen Freiheit nicht wie erhofft profitieren. Die freie Stoffwahl allein führte noch nicht zu besseren Texten.

4 Die Aufsatzdidaktik Mitte des 20. Jahrhunderts

Trotz positiver Stimmen aus der Praxis, die von guten Erfahrungen berichteten, dauerte es nicht lange, bis einerseits die Probleme, die sich für die Durchführung des freien Aufsatzes in der Praxis stellten und andererseits die Beobachtung, dass auch diese Art des Aufsatzunterrichts nicht dazu führte, dass die Kinder das Schreiben auf diese Weise erlernten, wie es von ihnen längerfristig erwartet wurde, in den Lehrerzeitschriften rege diskutiert wurden:

Eltern und Lehrer freuten sich eine Zeitlang am unlogischen, naiven, drolligen Geplauder der Schüler. Aber bald wurden sie ernüchtert. Die Ausdrucksfähigkeit wollte nicht recht wachsen. [...] und gerade die feineren Naturen unter den Kindern fingen an, ihre tieferen Gedanken und Gefühle zu unterdrücken, weil sie merkten, dass die Erwachsenen ihre Arbeiten mit wohlwollendem Lächeln beguckten. Sie fühlten, dass dieses Sprachgestammel ihrer Entwicklungsstufe nicht mehr entsprach, fanden aber nicht den ihnen angemessenen Stil, und so wurde auch der freie Aufsatz den Schülern zur Qual. (Fetz, CHS 1934: 101f.)

Es wurde kritisiert, dass – obwohl die Kinder anfangs zwar gerne schrieben – es sich bald abzeichnete, dass sich ihr Schreibstil so nicht weiterentwickeln konnte und ihre Textprodukte gleich blieben, was sowohl bei

Lehrpersonen als auch Schülern und Schülerinnen für Frustration sorgte und dazu führte, dass die reformpädagogischen Ansätze gegen Mitte der zwanziger Jahre an Bedeutung verloren. Das erklärte Ziel des freien Aufsatzunterrichts war, dass die Kinder ihre Schreibfähigkeiten weiterentwickeln und einen eigenen Stil finden, doch die Kinder schienen ihre Schreibkompetenzen nicht so wie erhofft auszubauen. Der freie Aufsatz war für die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen nicht geeignet. Doch ein Zurück zum gebundenen Aufsatz kam für viele Lehrer auch nicht mehr in Frage und so wurde nach einer neuen Lösung gesucht: *«Der Aufsatz darf weder das eine noch das andere Extrem sein, weder der geknechtete gebundene Aufsatz, noch der planlose frei. Wir müssen also einen goldenen Mittelweg suchen: von beiden nehmen, was gut ist!»* (Fetz, CHS 1934: 102)

Es stellt sich die Frage, welche Art von Hilfestellung oder Anleitung die Lehrperson geben konnten und welche neuen Wege möglich waren. Eine Antwort war der «sprachbildende Aufsatz» der 1920er-Jahre. Dabei ging es nicht mehr wie im freien Aufsatz um das Wecken der schöpferischen, kreativen Kräfte, sondern um die Ausbildung des Schreibstils (Merz-Grötsch 2005: 196).

4.1 Schreiben für das praktische Leben

Die sprachbildende Aufsatzdidaktik, die auf den reformpädagogischen Ansatz folgte, unterschied subjektive und objektive Formen des Schreibens und definierte als Ziel des Unterrichts, die Schüler und Schülerinnen zu einem sachlich objektiven Schreibstil zu führen. Begründet wurde diese Zielsetzung mit den lebenspraktischen Anforderungen: *«Was das Leben von uns und unseren Schülern fordert, ist die Beherrschung der Zwecksprache»*⁶ (Schneider 1926: 37). Dieses Argument findet sich auch in der pädagogischen Presse der Schweiz: *«Aber das Leben verlangt doch, auf unserer Stufe zwar erst in beschränktem Masse, nach den Darstellungsformen der Konvention, denen sich das Individuum einfach zu fügen hat»* (Honegger, LZ 1930: 442).

Die Vorbereitung auf das praktische Leben blieb bis in die 60er-Jahre eine wichtige Funktion des Aufsatzunterrichts mit dem Ziel der sprachlich korrekten Darstellung von Sachverhalten:

So leid es uns tut und so langweilig derartige Aufsätze zum Korrigieren sind – wenn wir aufs praktische Leben vorbereiten wollen, müssen wir vor allem die sachlichen Aufsätze pflegen, müssen wir vor allem darauf achten, dass unsere Schüler scharf denken, das treffende Wort wählen, richtige Sätze bauen und eine klare Ordnung haben. Klare Gedanken klar wiedergeben; genaue Erinnerungen genau wiedergeben; das ist alles, was das praktische Leben verlangt. Dazu braucht es keine kunstvolle Sprache. Die schlichte, schmucklose Alltagssprache genügt. (Marthaler, LZ 1956: 124)

Die sprachliche Gestaltung der Inhalte rückte neu in den Fokus. Nicht mehr der Inhalt stand im Zentrum des Aufsatzunterrichts, sondern viel wichtiger war die Form, die Art und Weise der sprachlichen Darstellung (Merz-Grötsch 2005: 198). Der neue Zweck des Aufsatzunterrichts war einzig und allein das Schreiben: *«Durch Schreiben soll schreiben gelernt werden»* (Ludwig 1988: 351). Damit traten die alten Ziele der Aufsatzpädagogik wie Gesinnungsbildung und Schulung des Denkvermögens oder die Bemühungen der Reformpädagogik, die Kinder durch das Schreiben in ihrer Identitätsbildung zu fördern, in den Hintergrund.

Es wurde jedoch bald in den Lehrerzeitschriften diskutiert, dass diese Fokussierung auf die sprachlichen Ausgestaltung und insbesondere den sachlichen Stil nicht für jede Altersstufe angemessen ist: *«[D]as Leben verlangt vor allem objektiv-sachliche Darstellung, für die er [der Schüler] noch nicht reif ist. Hier liegt das Dilemma des Aufsatzunterrichts»* (Honegger, LZ 1930: 442). Die Bevorzugung der objektiven Aufsatzarten und des sachlichen Stils auf Kosten der subjektiven Aufsatzformen wurde zunehmend kritisiert: *«Geht es an, die andere Wirklichkeit, die sinnlich wahrnehmbare Wirklichkeit, aus dem Sprachunterricht radikal auszuschliessen? [...] Nie und nimmer!»* (Gross, CHS 1962: 10). In der Schule sollen also verschiedene Aufsatzformen und ihre sprachlichen Ausgestaltungen Platz haben.

⁶ Schneider unterscheidet die «Edelsprache» (Sprache der Dichter) von der «Zwecksprache» (Sprache der Wissenschaft, Verwaltung und Presse).

4.2 Textsortenorientierung

Die ersten empirischen Studien im Bereich der Kinderpsychologie zu Beginn des 20. Jahrhunderts brachten auch neue Erkenntnisse im Bereich des Spracherwerbs. Diese Erkenntnisse schienen auch im Diskurs in den Schweizer Lehrerzeitschriften auf. So verweist Walter Furrer in der Schweizerischen Lehrerzeitung von 1949 auf den Psychologen William Stern, um seine Forderung nach mehr «Wahrhaftigkeit des Stils» zu untermauern:

Der Psychologe William Stern hat festgestellt, dass das Wort- und Phrasengedächtnis sich zum Teil unabhängig von Sachbeziehungen und den Erfahrungen vorseilend entwickelt. Darum verblüffen Kinder immer wieder durch naseweise Aussprüche oder wüste Redensarten, hinter denen aber selten ein reales Wissen steht, sondern bloss eine assoziative Leistung. [...] Darum ist die Sprachschulung nicht nur ein philologisches, sondern auch ein psychologisches Problem. (LZ 1949: 959)

In seinen weiteren Ausführungen forderte er, dass die Volksschule die Entwicklung der Kinder «gebührend berücksichtig[t] und die Aufgaben der aufeinander folgenden Stufen dementsprechend festleg[t]» (Furrer, LZ 1949: 960). Die Schüler und Schülerinnen sollten zunächst anhand der subjektiven Aufsatzformen (Erzählung, Schilderung) die «Wahrhaftigkeit des Ausdrucks» üben, bevor sie die «objektive Wahrheit» in einem sachlichen Stil wiedergeben können. Es wurde nun wieder für das Üben bestimmter Textsorten oder «Stilgattungen» plädiert, und zwar so, dass die geübten Textsorten den Entwicklungsphasen der Kinder entsprechen: Die Kinder üben zuerst das subjektbezogene Erzählen, dann das objektbezogenen Berichten und Beschreiben und kommen anschliessend auf diesem Weg zum Erörtern; diese Progression entspreche ihrer natürlichen Schreibentwicklung, so wurde argumentiert.

In den 1950er-Jahren stellte Theo Marthaler in der Schweizer Lehrerzeitung (LZ 1956: 124) eine Typologie der Aufsatzarten vor, mit der er versuchte, alle in der Schule vorhandenen Aufsatzarten nach klaren Kriterien zu klassifizieren. Alle Aufsätze, die im Laufe der Jahrzehnte unter verschiedenen Namen in Verwendung waren, liessen sich seiner Ansicht nach in dieses Schema einordnen (Marthaler 1962: 31):

	Objektive Aufsätze Zweck: etwas ausdrücken; unterrichten Stil: wirklichkeitstreu, kurz, klar	Subjektive Aufsätze Zweck: sich ausdrücken; erfreuen Stil: richtig, spannend, schön
zeitliches Nacheinander	Bericht	Erzählung
räumliches Nacheinander	Beschreibung	Schilderung
gedankliche Durchdringung	Abhandlung	Betrachtung

Er vertrat die Meinung, dass der sachliche, objektive Stil für das spätere Berufsleben zwar besonders wichtig sei, doch auch andere, subjektive Aufsatzformen ihren Platz und ihre Berechtigung in der Schule haben: «Die Schule will nicht bloss Verstand, Gedächtnis und Beobachtungen üben, sondern auch Einbildungs- und Erfindungskraft. Darum verlangt jeder gute Unterricht alle sechs Aufsatzarten. [...] Die Schule muss alle sechs Aufsatzarten pflegen, aus psychologischen, unterrichtlichen und lebenspraktischen Gründen» (Marthaler 1962: 40).

4.3 Neubewertung der Musterorientierung

Auf der Suche nach einem «goldenen Mittelweg», einem Konzept, das Beste aus beiden Ansätzen zu kombinieren, wurden z.T. wieder Forderungen nach sprachlichen Mustern für die Schülerinnen und Schüler laut. Allerdings wurde dabei immer wieder betont, dass es sich dabei nicht mehr um Muster im Sinne der Schreibdidaktik des gebundenen Aufsatzes handeln solle, welche hauptsächlich die Funktionen von Vorlagen hatten, die es zu imitieren galt. In einem Artikel in der Schweizerischen Lehrerzeitung weist J. Honegger darauf hin, dass die Forderung nach Mustern nicht immer positiv aufgenommen wurde und die Einwände dagegen noch von den negativen Erfahrungen mit der Musterorientierung des gebundenen Aufsatzes geprägt seien: «Wenn man heute versucht, im Aufsatzunterricht auf das Muster als ein Mittel zur Stilbildung hinzuweisen, wird man wohl riskieren müssen, von den meisten Lesern mit grossen Augen

angesehen zu werden, wie einer, der sich aus der Zeit vor Christo in die unsere verirrt hätte» (Honegger, LZ 1931: 27). Als Einwände gegen den Einsatz von Mustern im Schreibunterricht wurden ihm zufolge die folgenden beiden Punkte ins Feld geführt: «1. Das Muster verhindere den Schüler zum eigenen Stil zu kommen und gebe ihm der Nachahmung preis. 2. Das Muster erziehe zur Phrase» (Honegger, LZ 1931: 29). Die gegen Muster im Schreibunterricht hervorgebrachten Einwände versuchte der Autor im weiteren Textverlauf zu entkräften, indem er darauf eingeht, dass Muster hier anders verstanden werden müssen als früher. Ein geeignetes Muster solle nur Gestaltungsbeispiel sein und nicht nachgeahmt werden. Es solle lebensnah und anschaulich sein, so dass sie für die Schülerinnen und Schülern nicht «leeres Getön, nicht Phrase» seien (Honegger 1931: 29). Als weiteres Argument für die Verwendung von Mustern nennt Honegger die «Sprache der Gemeinschaft», an welche die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schulzeit herangeführt werden sollen:

Wir haben oben gezeigt, dass Sprachentwicklung beim Einzelnen bedeutet: Hineinwachsen in die Sprache der Gemeinschaft, Übernahme der Worte und Wendungen und schaffendes Erfüllen mit ihren Inhalten. Genau so muss auch im Leben der jungen Menschen eine Periode vorhanden sein, in der er Nachahmer ist. Schaffen nicht selbst die grössten Künstler in ihrer Jugend im Sinne der Tradition? (Honegger 1931: 29)

Muster werden in diesem Sinne als Repräsentationen der Sprache und der Textsortenkonventionen einer Gemeinschaft verstanden, die den Kindern als Anschauungsmaterial dienen und an denen sich die Kinder zuerst orientieren und sich später evtl. auch darüber hinausbewegen können.

5 Fazit

Die Rekonstruktion der schreibdidaktischen Entwicklungen in der Schweizer Volksschule anhand von zeitgenössischen Dokumenten hat gezeigt, dass Neuerungen im Schreibunterricht als Reaktion auf Unzulänglichkeiten und Probleme der stattfindenden Praxis zu verstehen sind. Gleichzeitig sind sie immer auch beeinflusst von gesellschaftlichen Veränderungen und Entwicklungen. So lässt sich die starke Musterorientierung in der Volksschule des 19. Jahrhunderts auf die kurze Alphabetisierungsphase und die fehlenden sprachlichen Muster im Alltag zurückführen. Die Mustervorgaben dienten den Schülerinnen und Schülern, aber auch den Lehrern als Stütze bei der Textproduktion. Auch heute werden Muster wieder eingesetzt, allerdings nicht als zu imitierende Vorgaben, sondern als Orientierungs- und Strukturierungshilfe im Schreibprozess (vgl. Haueis 2003), was insbesondere für schreibschwache Schülerinnen und Schüler hilfreich sein kann (vgl. z.B. Schmellentin 2010). Der Einsatz von Mustern im Schreibunterricht ist und bleibt jedoch umstritten, weil z.T. die Gefahr gesehen wird, dass damit die «Eigenständigkeit des Schreibprozesses» unterschlagen wird (Feilke 1995: 7). Die neuere fachdidaktische Forschung hat jedoch gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler in erster Linie lernen müssen, mit Schreibproblemen eigenständig umzugehen, um Schreibkompetenz aufbauen zu können. Eine wichtige Zwischenstufe in diesem Kompetenzerwerbsprozess spielen sogenannte «Lernermuster» (Feilke 1995), welche die Lernenden aufgrund ihres vorhandenen Musterwissens eigenständig ausbilden und weiterentwickeln.

Doch nicht nur die Diskussion um Mustervorgaben zieht sich bis heute durch. Auch der freie Aufsatz der Reformpädagogik, der als Reaktion auf die als einengend und wenig erfolgreiche Schreibdidaktik des 19. Jahrhundert folgte und im Kontext grosser gesellschaftlicher Veränderungen stattfand, ist immer noch präsent in der Schule. Das freie, kreative Schreiben hat oft nach wie vor einen hohen Stellenwert im Schreibunterricht.

Ähnlich verhält es sich mit den Textsorten oder Aufsatzarten, die trotz Kritik bis heute noch im Schreibunterricht und den Lehrmitteln zu finden sind. Das ursprüngliche Argument der Aufsatzdidaktik Mitte des 20. Jahrhunderts, dass die Einteilung der Aufsatzformen der natürlichen Sprachentwicklung der Kinder entspreche, wurde schon bald widerlegt. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass es sich bei diesen Aufsatzarten um rein schulische Textsorten handelt, die mit der Schreibwirklichkeit ausserhalb der Schule wenig zu tun haben (Becker-Mrotzek 2005). Die Diskussion, was denn nun eigentlich im Schreibunterricht vermittelt werden soll und inwieweit die Schule als Vorbereitung auf das praktische Leben dienen soll, die im Laufe des Untersuchungszeitraumes immer wieder auftreten, finden sich auch heute noch. Doch mittlerweile hat sich im Zusammenhang mit der Diskussion um die Qualifikationsfunktion der Schule die Ansicht durchgesetzt, dass in der Schule zunächst nicht für das Leben gelernt wird. Vielmehr hängt der schulische Erfolg davon ab, ob die Schülerinnen und Schüler die schulischen Spracherwartungen erfüllen.

Diese schulischen Sprachnormen haben sich über die Jahrhunderte entwickelt und sind zu einem Teil des Sozialsystems Schule geworden: *«Der alte Satz, dass man für das Leben und nicht für die Schule lerne, wird in dem Masse unglaublich, in dem die Schule für ihr Ziel eigenständige Lerngegenstände und Formate des Lernens sowie darauf bezogene Erwartungen etabliert. Damit sind auch die auf Sprache und Sprechen als Lerngegenstände bezogenen Erwartungen notwendig primär schulisch bedingt und nur indirekt und vermittelt auf sprachliche Praxen ausserhalb der Schule beziehbar.»* (Feilke 2012: 154)

Dies gilt auch und nicht zuletzt für den Aufsatzunterricht. Neben dem Schreibenlernen geht es im Schreibunterricht seit jeher auch darum, in der Schule bestimmte gesellschaftlichen Konventionen kennenzulernen; zu diesen gehören die schulischen Textsorten, die eine lange Tradition haben und *«durch ihre Wiederkehr in vergleichbaren Situationen festgeworden und dadurch in den Status sozialer Norm erhoben»* (Sitta 1973: 64) worden sind; sie sind zu einem Teil eines *«kollektiven Wissens»* (Meier & Ziegler 2004: 131) geworden, dessen Vermittlung zu den Aufgaben der Volksschule gehört. Dass diese Aufgabe keine leichte ist, hängt damit zusammen, *«dass Schulaufsätze schwach normierten Textmustern angehören. Und für diese gilt generell, dass ihre Normen in dem Masse, in dem sie undeutlich und nahezu heimlich sind, auch schwer zu vermitteln und schwer zu lernen sind. Sich in solchen Mustern zu bewegen, ist nicht etwa leichter, es ist schwerer!»* (Nussbaumer 1991: 285) Trotzdem oder gerade deshalb dienen Muster im Schreibunterricht bis heute als Orientierungshilfe, als Veranschaulichung der Textsortenkonventionen.

Es zeigt sich also, dass sich viele der schreibdidaktischen Entwicklungen, die seit der Einführung der Volksschule beobachtet werden konnten, ihre Spuren im Schreibunterricht hinterlassen haben und die Vorstellungen über Schreiben, Schreibenlernen und Schreibunterricht prägen und so bis heute noch nachwirken.

Literatur

- Badertscher, H. (2007). Die Grundmuster der schreibdidaktischen Theorien. In: Herzog, W.; Crotti, C.; Gonon, P. (Hrsg.). Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven. Festschrift für Fritz Osterwalder. Bern: Haupt, S. 351–375.
- Becker-Mrotzek, M. (2005): Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive. In: Der Deutschunterricht 1/2005. S. 68–77.
- Büttner, P. O. (2015). Schreiben lehren um 1800. Hannover: Wehrhahn Verlag.
- Crotti, C. & Kellerhals, K. (2007): «Mögen sich die Rekrutenprüfungen als kräftiger Hebel für Fortschritt im Schulwesen erweisen!» – PISA im 19. Jahrhundert: Die schweizerischen Rekrutenprüfungen - Absichten und Auswirkungen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 29, S. 47–64.
- Gonon, P. (1997): Schule im Spannungsfeld zwischen Arbeit, elementarer Bildung und Beruf. In: Badertscher, H. und Grunder, H.-U. (Hrsg.). Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt, S. 57–88.
- Feilke, H. (1995): Schreib, wie Du willst! – Sieh, was Du kannst! Argumente zu einer «unfürsorglichen» Didaktik des Schreibens. In: Härle, G. (Hrsg.): Grenzüberschreitungen: Friedenspädagogik, Geschlechter-Diskurs, Literatur-Sprache-Didaktik. Festschrift für Wolfgang Popp zum 60. Geburtstag. Essen: Die blaue Eule. S. 141–153.
- Feilke, H. (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne et al. (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 149–175.
- Haueis, E. (2003): Formen schriftlicher Texte. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh. S. 224–236.
- Ludwig, O. (1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin/New York: de Gruyter.
- Meier, J. & Ziegler, A. (2004). Textsorten und Textallianzen in städtischen Kanzleien. In: Textsortentypologien und Textallianzen von der Mitte des 15. bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Akten zum Internationalen Kongress in Berlin 21. bis 25. Mai 2003. Hrsg. v. Franz Simmler. Berlin 2004.
- Merz-Grötsch, J. (2005): Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Schreiben als System, Band 1. Fribach: Freiburg i.Br.
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, T. & Steinhoff, T. (2010): Textformen als Lernformen. In: Pohl, T. & Steinhoff, T. (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS) 7), 5–26.
- Schmellentin, C. (2010). Schreiben nach Mustern. In: Rundschreiben Zentrum Lesen 18.

Sitta, H. (1973): Kritische Überlegungen zur Textsortenlehre. In: Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik. Festgabe für Hans Glinz zum 60. Geburtstag. Hg. v. Horst Sitta u. Klaus Brinker. Düsseldorf 1973, 63–72.

Quellen

Zeitgenössische Buchpublikationen

- Becker, K. F. (1841). Organism der Sprache. Zweite neubearbeitete Ausgabe. Frankfurt a. M.: G. F. Kettembeil.
- Becker, K. F. (1848). Der deutsche Stil. Frankfurt a. M.: G. F. Kettembeil.
- Becker, K. F. (1831). Schulgrammatik der deutschen Sprache. Frankfurt a. M.: G. F. Kettembeil.
- Jensen, A. & Lamszus, W. (1921). Der Weg zum eigenen Stil. Ein Aufsatzpraktikum für Lehrer und Laien. (1. Auflage 1912). Braunschweig & Hamburg: Westermann.
- Key, E. (1902). Das Jahrhundert des Kindes. Berlin: Fischer.
- Lutz, J. H. (1885). Methodisch geordnete Materialien zu aufsatzlehre auf der Mittelstufe der allgemeinen Volksschule. Dritte Auflage. Zürich: F. Schulthess.
- Marthaler, T. (1962). Aufsatzquelle. Zürich: Logos.
- Meisser, L. (1876). Der deutsche Aufsatz und dessen Behandlung in der Volksschule. Ein Hilfsmittel für die Lehrer an derselben. 2., vermehrte Auflage. Bern: J. Heuberger's Verlag.
- Scherr, I. T. (1839). Leichtfassliches Handbuch der Pädagogik für gebildete Eltern und Schulfreunde. Erster Band. Zürich: Orell Füssli und Compagnie.
- Scherr, I. T. (1841): Sprachlehre für Primarschulen nebst einem Stufengange zu schriftlichen Aufsätzen. St. Gallen: Scheitlin & Zollikofer.
- Schneider, W. (1926): Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

Amtliche Quellen

- [Volksschulgesetz Zürich 1832] Gesetz über die Organisation des gesamten Unterrichtswesens im Canton Zürich. Erste Abtheilung. Organisation der Volksschulen. Zürich 1832.
- [Lehrplan Aargau 1862] Lehrplan für die Gemeindeschulen des Kantons Aargau. Baden 1862.
- [Rechenschaftsbericht AG 1837] Rechenschaftsbericht des Regierungsrates über die Staatsverwaltung des Kantons Aargau im Jahre 1837.
- [Rechenschaftsbericht AG 1859] Rechenschafts-Bericht des Regierungsrates über die Staatsverwaltung des Kantons Aargau im Jahre 1859.
- [Rechenschaftsbericht AG 1891] Rechenschafts-Bericht des Regierungsrates über die Staatsverwaltung des Kantons Aargau im Jahre 1891.
- [Rechenschaftsbericht SZ 1877] Dreissigster Rechenschafts-Bericht des Regierungsrathes und Kantonsgerichts an den hohen Kantonsrath des eidgen. Standes Schwyz über das Amtsjahr 1877.
- [Rechenschaftsbericht SZ 1878] Einunddreissigster Rechenschafts-Bericht des Regierungsrathes und Kantonsgerichts an den hohen Kantonsrath des eidgen. Standes Schwyz über das Amtsjahr 1878.
- [Rechenschaftsbericht SZ 1891] Vierundvierzigster Rechenschaftsbericht des Regierungsrathes und Kantonsgerichts an den h. Kantonsrath des eidgenössischen Standes Schwyz über das Amisjahr 1891.
- [Rechenschaftsbericht SZ 1895] Achtundvierzigster Rechenschaftsbericht des Regierungsrates und Kantonsgerichts an den h. Kantonsrat des eidgenössischen Standes Schwyz über das Amisjahr 1895.
- [Rechenschaftsbericht ZH 1832] Zweiter Rechenschaftsbericht des Regierungsrathes an den Grossen Rath des Standes Zürich über das Jahr 1832.

Zeitschriften

CHS = Schweizer Schule

- Anonym (1898). Wichtigkeit des deutschen Sprachunterrichtes. In: Schweizer Schule 1898/09, S. 267–269
- Giger, A. (1922). Aufsatzunterricht. In: Schweizer Schule 1922/18, S. 70–72.
- Fetz, A. (1934). Pflege des schriftlichen Ausdruckes. In: Schweizer Schule 1934/03, S. 100–102.
- Ruckstuhl, H. (1936). Neue Wege im Aufsatzunterricht. In: Schweizer Schule 1936/13, S. 614–623.
- Gross, M. (1962). Der Aufsatz als Ausdruck der Wahrheit. In: Schweizer Schule 1962/01, S. 5–14.

LZ = Schweizerische Lehrerzeitung

- Egloff, J. (1858). Stufengang und Stoffauswahl für die Stylübungen in der Volksschule, mit besonderer Rücksicht auf Sprach- und Realunterricht. In: Schweizerische Lehrerzeitung, S. 301–308.
- Anonym (1865). Die Aufsatzübung im Anschluss an das Lesebuch oder die Reproduktion. In: Schweizerische Lehrerzeitung 1865/15, S. 113–117.
- Anonym (1877). Der Aufsatz-Unterricht. In: Schweizerische Lehrerzeitung 1877/49, S. 425–427.
- Anonym (1883). Der deutsche Aufsatz. In: Schweizerische Lehrerzeitung 1883/13, S. 103–106.
- Stocker, S. (1891). Auch ein Wort über Aufsätze. In: Schweizerische Lehrerzeitung 1891/48, S. 408–410.
- Brunner, R. (1897a). Die Aufsatzübungen in der Volksschule. In: Schweizerische Lehrerzeitung 1897/01, S. 3–5.
- Brunner, R. (1897b). Die Aufsatzübungen in der Volksschule. In: Schweizerische Lehrerzeitung 1897/02, S. 12–13.
- Lüthi, A. (1897). Der Aufsatz in der Volksschule. In: Schweizerische Lehrerzeitung 1897/49, S. 378–380.
- Gewolf, H. (1905a). Freie Selbsttätigkeit im Aufsatzunterricht. In: Schweizerische Lehrerzeitung 1905/21, S. 223–225.
- Gewolf, H. (1905b). Freie Selbsttätigkeit im Aufsatzunterricht. In: Schweizerische Lehrerzeitung 1905/26, S. 242–244.
- Gewolf, H. (1905c). Freie Selbsttätigkeit im Aufsatzunterricht. In: Schweizerische Lehrerzeitung 1905/41, S. 386–390.
- Hofmann, W. (1925). Über den freien Aufsatz und seine Korrektur. In: Schweizerische Lehrerzeitung 1925/44, S. 393–395.
- Honegger, J. (1930). Ziele des Sprachunterrichts. In: Schweizerische Lehrerzeitung 1930/34, S. 441–442.
- Honegger, J. (1931). Das Muster als Mittel zur Stilbildung. In: Schweizerische Lehrerzeitung 1931/03, S. 27–30.
- Furrer, W. (1949). Der Begriff des Stils im Sprachunterricht der Volksschule. In: Schweizerische Lehrerzeitung 1949/50, S. 959–961.
- Marthaler, T. (1956). Grundsätzliches zum Aufsatzunterricht. In: Schweizerische Lehrerzeitung 1956/05, S. 123–125.

LZ PV = Zur Praxis der Volksschule. Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung

- Anonym (1906). Zur Reform im Aufsatz. In: Zur Praxis der Volksschule. Beilage zu Nr. 20 der «Schweizerischen Lehrerzeitung» 1906/05, S. 29–30.

PB = Pädagogische Blätter

- Schmid, A. (1910). Ueber den schriftlichen Ausdruck. In: Pädagogische Blätter 1910/10, S. 169–174.

Autorinnen

Julienne Furger, lic. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Entwicklung von Schreibkompetenz und Schreibmotivation.

Rebekka Nänny, MA, ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz in Forschung und Lehre tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Entwicklung und Förderung von Schreibkompetenzen sowie die Geschichte des Deutschunterrichts, insbesondere der Grammatik.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2016 von leseforum.ch veröffentlicht.

La composition, reflet de son époque : analyse du discours didactique de l'écrit en Suisse alémanique de 1830 à 1960

Julienne Furger und Rebekka Nänny

Chapeau

Depuis la mise en place de l'école obligatoire au 19^e siècle, la production de textes écrits fait partie intégrante de l'enseignement. Les objectifs, les contenus et les méthodes ont en revanche varié au gré de l'évolution des attentes de la société et des courants pédagogiques. L'article présente ces changements au niveau de l'école obligatoire en Suisse à l'aune des plans d'étude de différentes époques, des rapports d'activité des départements de l'instruction publique et d'articles publiés dans des revues pédagogiques. Les auteures mettent l'accent sur le débat autour de la signification et mobilisation de modèles dans l'enseignement de l'écrit.

Mots-clés

histoire de l'enseignement de l'écrit, didactique historique de l'écrit, écrire à l'école primaire, mobilisation de modèles dans l'enseignement de l'écriture

Cet article a été publié dans le numéro 2/2016 de forumlecture.ch