



Winfried Ulrich (Hrsg.)

Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)

4

Schriftlicher
Sprachgebrauch
Texte verfassen

Helmuth Feilke
Thorsten Pohl
(Hrsg.)



Deutschunterricht in Theorie und Praxis

DTP

**Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache
und Literatur in elf Bänden**

herausgegeben von

Winfried Ulrich

Band 4



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Schriftlicher Sprachgebrauch

Texte verfassen

herausgegeben

von

Helmuth Feilke

Thorsten Pohl



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: PE-Mediendesign, Elke Boscher, 88521 Ertingen

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-0503-8 – **2. unveränderte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler
Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“	IX
---	----

Vorwort der Herausgeber dieses Bandes	XIII
--	------

A Geschichte und Entwicklung

A 1 Geschichte schulischen Schreibens von <i>Ulf Abraham</i>	3
---	---

B Konzeptionelle und empirische Grundlagen

B 1 Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz von <i>Helmuth Feilke</i>	33
--	----

B 2 Schreibkompetenz: Pragmatik und Grammatik der Textstruktur von <i>Ludger Hoffmann</i>	54
--	----

B 3 Schreibkompetenz und Schreibprozess von <i>Arne Wrobel</i>	85
---	----

B 4 Entwicklung der Schreibkompetenzen von <i>Thorsten Pohl</i>	101
--	-----

C Kompetenzbereiche und Unterrichtsziele

C I Schulstufenaspekt

C 1 Schreiben in der Grundschule von <i>Swantje Weinhold</i>	143
---	-----

C 2 Schreiben in der Sekundarstufe I von <i>Viola Oehme</i>	159
--	-----

C3	Schreiben in der Sekundarstufe II von <i>Angelika Steets</i>	178
----	---	-----

C4	Schreiben in der Zweitsprache <i>Deutsch</i> von <i>Kirsten Schindler / Gesa Siebert-Ott</i>	195
----	---	-----

C II Form- und Funktionsaspekt

C5	Schriftliches Erzählen von <i>Sören Ohlhus</i>	216
----	---	-----

C6	Schriftliches Berichten von <i>Helmuth Feilke</i>	233
----	--	-----

C7	Schriftliches Beschreiben von <i>Jakob Ossner</i>	252
----	--	-----

C8	Schriftliches Instruieren von <i>Thomas Bachmann</i>	270
----	---	-----

C9	Schriftliches Argumentieren von <i>Thorsten Pohl</i>	287
----	---	-----

C10	Schriftliches Referieren von <i>Torsten Steinhoff</i>	316
-----	--	-----

C11	Lernen durch Schreiben von <i>Torsten Steinhoff</i>	331
-----	--	-----

D Methodenaspekte

D1	Prozessorientierung und Methoden des Schreibunterrichts von <i>Jürgen Baurmann</i>	349
----	---	-----

D2	„Kreatives“ und „poetisches“ Schreiben von <i>Ulf Abraham</i>	364
----	--	-----

D3	Schreiben und grammatische Sprachreflexion von <i>Peter Klotz</i>	382
----	--	-----

D4	Schreiben zu Texten von <i>Werner Knapp</i>	399
D5	Gemeinsames Schreiben von <i>Katrin Lehnen</i>	414
D6	Schreibdidaktik und neue Medien von <i>Katrin Lehnen</i>	432
 E Unterrichtsforschung und Kompetenzförderung		
E1	Unterrichtliches Schreiben und Kompetenzentwicklung von <i>Sabine Schmölder-Eibinger</i>	453
E2	Selbstreguliertes Schreiben: Modelle, Prozesse und Anwendungen von <i>Cornelia Glaser / Joachim Brunstein</i>	465
 F Erfolgskontrollen und Leistungsmessung		
F1	Bildungsstandards und Schreibaufgaben von <i>Michael Becker-Mrotzek</i>	481
F2	Schreibleistungen bewerten und beurteilen von <i>Michael Becker-Mrotzek</i>	501
F3	Großuntersuchungen zur Schreibleistungsmessung von <i>Astrid Neumann</i>	514
 G Exemplarische Unterrichtsmodelle		
G1	Spannend erzählen von <i>Wolfgang Menzel</i>	535
G2	Formulierungen überarbeiten von <i>Brigitte Seidel</i>	547
G3	Schreiben im Projekt am Beispiel von Barock und Aufklärung von <i>Inge Blatt</i>	566
Register	585

Vorwort des Herausgebers des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“

Zur Konzeption des Handbuchs DTP

Der Deutschunterricht ist das zentrale Unterrichtsfach, das Kernfach im allgemeinbildenden Schulwesen Deutschlands mit der Aufgabe, nicht nur die grundlegenden Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu vermitteln, sondern die an Sprache und Texte gebundenen kognitiven, kommunikativen und kreativen Fähigkeiten der heranwachsenden Generation zu fördern. Dabei geht es um „Schlüsselqualifikationen“, die zur Bewältigung vieler Situationen im privaten und beruflichen Alltag benötigt werden, sowie um Kompetenzen, die zur Teilnahme am kulturellen Leben der Gesellschaft befähigen.

Sprache ist von zentraler Bedeutung für das menschliche Leben. Erst seine Sprache macht den Menschen zu dem, der er ist. Seine Sprachkompetenz befähigt ihn zum Handeln. Sie hilft beim Erwerb von Weltwissen, bei der Begriffsbildung und bei Denkoperationen; sie erlaubt den zwischenmenschlichen Austausch von Gedanken und Gefühlen, rezeptiv beim Zuhören und Lesen, produktiv beim Sprechen und Schreiben. Keine andere Fähigkeit ist für die Persönlichkeitsentfaltung und die Entwicklung zu einem mündigen Glied der Gesellschaft von ähnlich herausragender Bedeutung.

Sprachkompetenz wird von früher Kindheit an erworben und erweitert, zunächst auf „natürliche“ Weise in der Familie, dann in Vorschule und Schule systematisch und zielorientiert angeleitet in Lehr- und Lernprozessen, vor allem im Deutschunterricht. Auf die Unterrichtspraxis in den Schulen und die dort erzielten Ergebnisse richten sich deshalb häufig sowohl die kritischen Blicke der Öffentlichkeit wie auch die hoffnungsvollen Erwartungen von Eltern und Bildungspolitikern.

Welche Aufgaben soll der Deutschunterricht haben? Wie soll Deutschunterricht erteilt werden? Eine Antwort auf diese Fragen darf von der „Fachdidaktik Deutsch“ erwartet werden, der Theorie des Deutschunterrichts. Sie ist eine in Forschung und Lehre an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vertretene wissenschaftliche Disziplin. Als solche ist sie relativ jung und bislang noch nicht voll entwickelt. Sie hat es gegenwärtig nicht leicht. Einerseits muss sie sich an den Hochschulen im Kreis etablierter Disziplinen behaupten und mit vorzeigbaren, kritisch diskutierten Forschungsergebnissen um Anerkennung kämpfen. Andererseits darf sie sich dabei nicht in wirklichkeitsferne Theorie verirren. Sie muss die gegebene Unterrichtspraxis, die konkreten Lehr- und Lernprozesse

im Alltag der Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen im Auge behalten und sich innovativ auf diese beziehen. Erst in der unterrichtspraktischen Erprobung erweist sich, ob die theoretischen Konstrukte umsetzbar sind oder modifiziert werden müssen. Eine (möglichst institutionalisierte) ständige Kommunikation zwischen Forschern und Praktikern ist notwendig, der wechselseitige Austausch von Impulsen und Erfahrungen. Praxisorientierte Theorie an den Hochschulen und theoriegeleitete Praxis in den Schulen: Das muss als übergeordnetes Ziel gelten.

Diesem Ziel ist das vorliegende elfbändige Handbuch „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ (DTP) verpflichtet. Mit ihm wird der Versuch unternommen, ein Schulfach einer in diesem Ausmaß noch nie durchgeführten wissenschaftlichen Bestandsaufnahme zu unterziehen und aus dieser Bestandsaufnahme schlüssige Vorschläge für eine zukünftige Weiterentwicklung abzuleiten. Die Theorie des Deutschunterrichts in der klassischen Ausformung von Sprachunterricht und Literaturunterricht unterzieht sich damit einer Selbstevaluation, besinnt sich auf ihre Entwicklung und ihren gegenwärtigen Zustand, artikuliert ihr Selbstverständnis und beschreibt antizipierend ihre Zukunft. Dabei bekennt sie sich zu den in den letzten Jahren/Jahrzehnten erfolgten Erweiterungen ihres Zuständigkeitsbereichs: So sind z.B. Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache, Mediendidaktik und frühkindliche Sprachförderung in den Fokus der Deutschdidaktik gerückt.

Die Komplexität des Gegenstands „Fachdidaktik Deutsch“ und die Schwierigkeiten seiner Beschreibung zeigen sich auch darin, dass es in vielen Aspekten Überschneidungen zu anderen Wissenschaften gibt, die sich mit der Ontogenese, der Erziehung, der Psyche von Kindern, der Sprache als System und Gebrauch, der Literatur, den Kommunikationsmedien usw. beschäftigen. Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit gegenseitiger Befruchtung ist notwendig, z.B. mit den unmittelbaren Bezugswissenschaften Linguistik und Literaturwissenschaft, aber auch mit Schulpädagogik, Lernpsychologie, den Kognitionswissenschaften.

Außer der Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftsdisziplinen ist die „Fachdidaktik Deutsch“ auf empirische Unterrichtsforschung angewiesen. Eine solche ist bislang erst in Ansätzen vorhanden, muss aber für die Zukunft in größerem Umfang gefordert und durchgeführt werden. Das gilt besonders, wenn aktuell Schulen und Lehrkräften einerseits viel mehr Gestaltungsfreiheit eingeräumt wird als bisher, andererseits der Erfolg ihrer Arbeit mit Hilfe fester Bildungsstandards überprüft werden soll. Beides ist erklärter Wille der Bildungspolitiker.

Das Handbuch DTP beschreibt also den Deutschunterricht nach Zielsetzungen, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmitteln, Lernergebnissen. Eine systematische Beschreibung kommt nicht umhin, das Schulfach als eine Zusammensetzung aus verschiedenen Ziel- und Inhaltsbereichen anzusehen. Eine solche Auf-

teilung stellt in gewisser Weise eine künstliche Trennung von Zusammengehörendem dar, denn natürlich sind die Bereiche nicht autonom, sondern bereits in der Theorie vielfältig miteinander verflochten, erst recht in der Unterrichtspraxis integrativ zu behandeln. Im Bewusstsein dieser Spannung orientiert sich das Gesamtwerk DTP in seiner Gliederung an den Lern- und Arbeitsbereichen, die sich aus der Curriculardiskussion der letzten Jahrzehnte ergeben haben, und ergänzt sie um weitere für die Deutschdidaktik relevante Bereiche. So ergeben sich insgesamt elf Themenbereiche (verteilt auf dreizehn Bände bzw. Teilbände), die in der Verantwortung von jeweiligen Bandherausgebern liegen:

- 1 Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule
Prof. Dr. Herbert Günther, Universität Koblenz-Landau
Prof. Dr. Rolf Bindel, Universität Hannover
- 2 Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben
Prof. Dr. Christa Röber-Siekmeyer, Pädagogische Hochschule Freiburg
Helene Olfert, Universität Osnabrück
- 3 Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik
Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Universität Köln
- 4 Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen
Prof. Dr. Helmuth Feilke, Universität Gießen
Prof. Dr. Thorsten Pohl, Universität Köln
- 5 Weiterführender Orthographieerwerb
Prof. Dr. Ursula Bredel, Universität Hildesheim
Tilo Reißig, Universität Hildesheim
- 6 Sprachreflexion und Grammatikunterricht
Prof. Dr. Hildegard Gornik, Universität Hildesheim
- 7 Wortschatzarbeit
Prof. Dr. Inge Pohl, Universität Koblenz-Landau
Prof. Dr. Winfried Ulrich, Universität Kiel
- 8 Digitale Medien im Deutschunterricht
Prof. Dr. Volker Frederking, Universität Erlangen-Nürnberg
Dr. Thomas Möbius, Pädagogische Hochschule Heidelberg
Axel Krommer, Universität Erlangen-Nürnberg
- 9 Deutsch als Zweitsprache
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Friedrich Schiller Universität Jena
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg
- 10 Deutsch als Fremdsprache
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Friedrich Schiller Universität Jena

11,1–3 Lese- und Literaturunterricht, Bände 1–3

Prof. Dr. Kaspar Spinner, Universität Augsburg

Prof. Dr. Michael Kämper-van den Boogaart, Humboldt-Universität
Berlin

Als Projektleiter und Gesamtherausgeber des Werkes zeichnet Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Winfried Ulrich, Germanistisches Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, verantwortlich.

Alle Teilbände fügen sich in eine gemeinsame Gesamtkonzeption ein, andererseits sind sie auch als in sich geschlossene Abhandlungen zu verstehen. Inhaltliche Überlappungen der Einzelbände sind nicht ganz zu vermeiden, bis zu einem gewissen Grad sogar wünschenswert. So gibt es z.B. einen speziellen Band für Deutsch als Zweitsprache; unabhängig davon muss die Berücksichtigung der unterschiedlichen Herkunftssprachen von Schülern mit Migrationshintergrund auch in anderen Bänden erfolgen. Obgleich sich die einzelnen Bände marginal aufgrund des jeweiligen Standes der Forschung in Aufbau und Umfang unterscheiden, orientieren sich alle Autorinnen und Autoren grundsätzlich an folgender Binnengliederung:

- A Geschichte und Entwicklung des Teilbereichs des Deutschunterrichts
- B Konzeptionelle und empirische Grundlagen
- C Kompetenzbereiche, Unterrichtsziele
- D Methoden und Medieneinsatz
- E Gegenwärtiger Stand empirischer Unterrichtsforschung
- F Erfolgskontrollen und Leistungsmessung
- G Exemplarische Unterrichtsmodelle

Der Herausgeber des Gesamtwerks und die Herausgeberinnen und Herausgeber der Einzelbände hoffen, dass von dieser Veröffentlichung über viele Jahre hin fruchtbare Impulse ausgehen werden: erstens auf die schulpolitischen Diskussionen und Entscheidungen (einschließlich Lehrerbildung und Lehrplanentwicklung in den einzelnen Bundesländern), zweitens auf die fachdidaktische Forschung und Lehre an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, drittens auf eine im Vergleich damit stärker praxisorientierte Lehrerausbildung in den Studienseminaren und viertens schließlich auf die konkrete Unterrichtsgestaltung in den Schulen.

Möge im Umfeld der Wissenschaften die mit DTP vorgelegte Strukturierung der Theorie des Deutschunterrichts zusammen mit den unterbreiteten Vorschlägen zu vertiefter Forschung in ihren Gegenstandsbereichen einer weiteren Präzisierung und Profilierung der „Fachdidaktik Deutsch“ dienlich sein!

Vorwort der Herausgeber dieses Bandes

Die Fähigkeit zum selbstständigen Produzieren ganzer Texte als Einheiten der Kommunikation ist das Ziel der literalen Kompetenzentwicklung. Texte schreiben zu können, das ist der pragmatische Rahmen, in dem grammatische Kompetenzen, auf den Schriftwortschatz bezogene Kompetenzen und orthographische Kompetenzen funktional bestimmbar und für das produktive literale Handeln der Schülerinnen und Schüler bedeutsam werden. Der Kompetenzbereich *Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen* ist kommunikativ, kognitiv und sprachlich das Bewährungsfeld auch für literale Kompetenzen im Bereich des Rechtschreibens, der Sprachreflexion und des Lesens von Texten. Die im frühen Schriftspracherwerb und noch im weiterführenden Orthographieerwerb erworbenen Teilkompetenzen stehen in einem konstitutiven Verhältnis zur Fähigkeit, ganze Texte anspruchsvoll zu gestalten und kommunikativ erfolgreich zu realisieren; rezeptive Teilleistungen in Spracherwerbsprozessen und im schulischen Kompetenzbereich *Mit Texten und Medien umgehen* sind die Grundlage des eigenen produktiven Umgangs mit Texten: *reading-to-write*, so lautet das didaktische Paradigma, das Lesen und Schreiben in ein Verhältnis von Ressourcen und dadurch eröffneten Möglichkeiten setzt. Auch didaktisch und methodisch hat diese Stellung des Kompetenzbereichs unmittelbar Konsequenzen: Das Schreiben von Texten ist das im Blick auf die Kompetenzziele des Fachs am stärksten integrative Handlungsfeld des Deutschunterrichts.

Während im Deutschunterricht in erster Linie das *learning to write* im Fokus didaktischen Handelns stehen muss, ist das Schreiben für die anderen Schulfächer auch in seiner Funktion des *writing to learn* zentral. Dies liegt freilich zunächst daran, dass die deutsche Sprache das primäre Lernmedium auch in den Sachfächern bildet. Hinzu kommen im Falle des Texteschreibens seine besonderen epistemischen – also lern- und erkenntnisförderlichen – Potentiale. Diese werden durch die medialen und konzeptionellen Bedingungen sowie Herausforderungen, die das Schreiben von Ganztexten in situationsentbundenen Schreibkontexten stellt, bei den Lernenden evoziert. So gesehen bildet der Kompetenzbereich *Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen* für das schulische Lernen insgesamt in dieser stark schrift- und schriftlichkeitsorientierten Institution eine grundlegende Komponente, durch die zusehends der Auf- und Ausbau fach- und bildungssprachlicher Struktur- und Ausdrucksformen gefordert und gleichermaßen gefördert wird.

Die Gliederung des Bandes folgt mit leichten Modifikationen dem allgemeinen Schema des Handbuches. In Kapitel A wird zunächst detailliert die Geschichte schulischen Schreibens mit ihren zentralen didaktischen Konzeptionen wie auch wiederkehrenden Kontroversen rekapituliert. Kapitel B legt die konzeptionellen und empirischen Grundlagen des Kompetenzbereichs mit Blick auf seine

einschlägigen fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen: Literalitätsforschung, Textlinguistik, Schreibprozess- sowie Erwerbsforschung. Kapitel C „Kompetenzbereiche und Unterrichtsziele“ ist in zwei große Blöcke untergliedert. Die Beiträge des Kapitels C I stellen mit vorrangigem Bezug auf die Lernenden den Schulstufenaspekt mit Grundschule, Sekundarstufen I und II sowie – eigens ausgewiesen – Zweitsprachigkeit in den Vordergrund. Die Beiträge in Kapitel C II behandeln die sprachlichen Form- und Funktionsaspekte des Schreibens – und damit den Gegenstandsbezug des Kompetenzbereichs – mit narrativen, informierenden und argumentativen Textformen sowie referierendem und lernendem Schreiben.

In Kapitel D werden ausgewählte unterrichtsmethodische Aspekte wie u.a.: Prozessorientierung, Schreiben und Sprachreflexion, Schreiben zu Texten oder auch Schreiben und neue Medien präsentiert. Kapitel E stellt schließlich den Forschungsstand zur Deskription und Analyse von Schreibunterricht einerseits und zu Interventionsstudien im Schreibunterricht andererseits dar, bevor in Block F Aspekte der Erfolgskontrolle bzw. Leistungsmessung hinsichtlich der Bildungsstandards, des Bewertens und Benotens allgemein sowie im Rahmen von large-scale-Untersuchungen thematisiert werden. Kapitel G rundet das Handbuch mit exemplarischen Unterrichtsmodellen ab, die aus dem Forschungsstand abgeleitet und begründet sind: Spannend erzählen, Formulierungen überarbeiten und Schreiben im Projekt.

Bedanken wollen wir uns zunächst bei den Autorinnen und Autoren, die mit ihren Beiträgen das Zustandekommen dieses Bandes überhaupt erst möglich gemacht haben. Sie sind den Herausgeberwünschen konstruktiv entgegen gekommen und haben die Herausgabe des Bandes selbst mit sehr viel Geduld begleitet. Bedanken wollen wir uns besonders auch bei Frau Katrin Kleinschmidt, die mit schier unermüdlicher Aufmerksamkeit und beeindruckender Präzision die redaktionelle Arbeit am gesamten Band durchgeführt hat. Gedankt sei schließlich auch Herrn Wolf Stertkamp für die Erstellung des Schlagwortregisters, Frau Gabriele Majer vom Schneider-Verlag für die Einrichtung des Typoskripts sowie Herrn Ulrich für die Gesamtbetreuung bei der Herausgabe des Handbuchs.

Helmuth Feilke & Thorsten Pohl

A

Geschichte und

Entwicklung

ULF ABRAHAM

A1 Geschichte schulischen Schreibens

Dass in Schulen Unterricht im Texteschreiben stattfindet, scheint uns heute selbstverständlich. Es ist schwierig, sich dasjenige wegzudenken, was lange Zeit „Aufsatzunterricht“ hieß. Er beginnt im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts (vgl. hierzu Abschnitt 1 dieses Beitrags) und fängt im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts an, sich wieder aufzulösen (vgl. 5). Vor und nach dieser Phase bedeutete Unterricht im „Texteschreiben“, wie Ludwig (2003) im Bemühen um eine neutrale Formulierung sagt, etwas grundsätzlich anderes.

1 Schulisches Schreiben als Teil klassischer Bildung: Die Latein- und Gelehrtenschulen vom 16. bis zum 18. Jh.

Schulbildung war zwischen dem 16. und dem 18. Jahrhundert eine Sache der sozialen Elite; nicht nur die rhetorische Unterweisung, die erst in den Abschlussklassen der Latein- und Gelehrtenschulen Unterricht im Schreiben mit sich brachte, war ein „Privileg“ (Ludwig 2003, 171), sondern die ganze klassische Bildung. In deren Grundverständnis lag es, dass Texte in lateinischer Sprache verfasst werden mussten. Aus diesem Umstand heraus ist es nachvollziehbar, dass es ein Curriculum des Schreibens nicht gab: Der elementarschulische Anfangsunterricht im Schreiben, der zur Alphabetisierung gehörte, hatte mit diesem fortgeschrittenen Texteschreiben nichts zu tun; die Sprache war ja ohnehin eine andere. Schaub (1975, 11) spricht von einer „übernationalen“ Disziplin sprachlicher Schulung. „Absolute Latinität“ der gelehrten Schulen (vgl. Ludwig 1988, 23 ff.) ist zu Beginn des 17. Jahrhunderts selbstverständlich; allerdings sickert dann von den dramatischen Aufführungen und oratorischen Darbietungen aus, durch die eine Schule sich auch nach außen präsentieren will und muss, langsam die deutsche Sprache auch in den Unterricht ein (vgl. ebd., 33–35). Aber bis Deutsch nicht nur Unterrichtssprache, sondern auch Schulfach wird, vergeht nochmals mehr als ein Jahrhundert. Ein frühes Zeugnis ist die „Halleische Schulordnung“ von 1721, die im Interesse einer Ausdrucksschulung in der Muttersprache bereits das Verfassen deutscher Briefe vorsieht – allerdings noch im Lateinunterricht. Der Durchbruch gelingt erst nach der Mitte des 18. Jahrhunderts (vgl. ebd., 43).

Die schulische Textproduktion steht jedoch weiterhin zunächst ganz im Zeichen der aus der Antike überlieferten und durch das lateinische Mittelalter hindurch weiterbetriebenen Rhetorik: Die Schriftlichkeit, die wir heute als das eigentliche

Ziel betrachten, war nach dieser Vorstellung nur eine Vorstufe zum mündlichen Vortrag. Noch bis weit ins 18. Jahrhundert hinein schien es „selbstverständlich, daß die aufgegebenen Reden und Aufsätze [...] im Unterricht auch gehalten, vorgetragen bzw. vorgelesen werden“ (Schaub 1975, 23). So werden etwa am Darmstädter Gymnasium „auf jeden Fall bis 1879“ (ebd., 24) die öffentlichen Redeakte als Demonstration der Beredsamkeit gepflegt. Viele Handbücher bedienen sich der aus der Rhetorik stammenden Systematik der Figuren und Tropen weiter (vgl. Schaub 1975, 50–61). Ihr Ziel ist allerdings im 18. Jahrhundert zunehmend der gute „Prosastil“ (vgl. Becks „Lehrbuch des Deutschen Prosastiles für höhere Unterrichts-Anstalten“ von Beck 1864): Rhetorisch durchgearbeitete Texte werden zwar nach wie vor angestrebt, sollen aber nicht mehr wie das Ergebnis rhetorischer Arbeit wirken.

Was sich damit zwischen dem beginnenden 17. und dem ausgehenden 18. Jahrhundert ganz langsam wandelt, ist zweierlei: Zum einen wird das Verfassen lateinischer Texte allmählich durch Schreiben in der „Muttersprache“ ersetzt, und zum andern gewinnt ein Ideal der Natürlichkeit die Oberhand: „Je natürlicher und ungesuchter sich die Figuren [im abzufassenden Text, U.A.] darbieten, desto mehr Nachdruck werden sie besitzen“ (Beck 1864, 57).

2 Ablösung der Rhetorik um 1770 – Schreibunterricht als praktische Stilistik

„Die beste Methode, den Styl junger Leute zu bilden“ sucht Friedrich Gabriel Resewitz mit Hilfe einer „Preissaufgabe“ in seinen seit 1778 erscheinenden Blättern „Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung als Materialien zur Pädagogik“. Das löst eine von Beisbart (1989, 427–444) „paradigmatisch“ genannte Auseinandersetzung aus. Beteiligt haben sich u.a. der spätere Preisträger Johann Leberecht Tamm (1782) sowie die nicht ausgezeichneten, aber abgedruckten Arbeiten von Peter Villaume (1782) und eines anonymen „Privat-Erziehers“ (Anon. 1782). Die Diskussion dieser pädagogischen Praktiker des ausgehenden 18. Jahrhunderts enthält *in nuce* alle wichtigen Streitpunkte der Didaktik des Texteschreibens bis heute:

- Was ist überhaupt *lehrbar*: Textplanung und Begriffsbildung („Gedankenstyl“), oder lediglich, wie etwa Villaume (1782, 12) meint, Formulierungskompetenz sozusagen an der Textoberfläche („Schreibstyl“)?
- Soll ein *literarisches* Stilideal (vgl. Villaume 1782, 68) angestrebt werden und welchen Stellenwert hat literarische „Lectüre“ (Tamm 1782, 90) für die Bildung des eigenen Stils, also: Wie eng hängen Schreiberziehung und Studium der „Schriftsteller“ zusammen?

- Inwiefern fördert das bereits gängige schulische Schreibmuster der „Abhandlung“ die „sich erst entwickelnden Fähigkeiten“ der Lernenden (Anon. 1782, 4 bezweifelt es), also: Was helfen Schreibregeln und Textmuster?
- Wenn man die Frage denn positiv beantwortet: Welche Schreibformen empfehlen sich: Briefe und Nacherzählungen (sagen Tamm 1782, 109 und Anon. 1782, 5 u. 9); „erdichtete Erzählungen“ und „Beschreibungen“ (sagt Tamm 1782, 108f. weiter), womöglich gar Gebrauchsformen wie Verträge und Quitungen („rechtskräftige Aufsätze“: ebd., 110)? Also: Wie sehr oder wie wenig alltagspragmatisch soll Schreibunterricht sein?

Diese faszinierende Versammlung im Grunde bis heute aktueller Streitfragen jeder Theorie des Schreibunterrichts (vgl. auch Abraham 1996, 93–97) entsteht in einer Zeit des Umbruchs, die demjenigen der 1990er Jahre (vgl. Feilke/Portmann Hrsg. 1996) an Wirkung in nichts nachsteht. Es geht um eine Neuorientierung nicht nur der Methodik, sondern des Grundverständnisses von Schreiben. Wichtig wird jetzt die Kunst, natürlich wirken zu lassen, was das Ergebnis von Formulierungsarbeit ist – einer, wie Rudloff (1991) in seiner „Produktionsästhetik“ sagt, „verdeckten Arbeit“ am Text.

Rhetorik wird um 1770 abgelöst von Stilistik, die einen maßgeblichen Einfluss auf Theorie und Praxis schulischen Schreibens haben wird. Abraham (1996, 412f.) weist auf die Analogie dieser Entwicklung zu der Veränderung hin, die sich in der Gartenarchitektur des 18. Jahrhunderts vollzieht: Entspricht der Französische Garten mit seinen abgezirkelten Formen und seiner offen zur Schau gestellten Künstlichkeit dem rhetorischen Ideal der Tropen und Figuren, so der jetzt aufkommende Englische Garten (der erste deutsche Landschaftsgarten in Wörlitz bei Dessau wird auf Anregung Goethes 1770 begonnen) dem neuen Ideal der kunstvoll gestalteten und damit scheinbaren Naturwüchsigkeit. Nichts mehr soll aussehen, als habe sein Autor es absichtlich so geformt oder bewusst an diesen Ort gesetzt; und dennoch soll es für Form und Gestalt einen Plan geben, sowohl in der Welt der Gärten als in der Welt der Texte.

Rupp (1986) benennt 1770 als den Punkt des Umschlags; und Ludwig (1988, 452) setzt hier das Ende einer Einführungsphase des Schulaufsatzes und den Beginn seiner Konsolidierung an. Seltener sei jetzt von Rhetorik, immer häufiger vom Unterricht im „Styl“ die Rede: „Es gilt nicht mehr Dichter und Redner auszubilden, es gilt den schriftlichen Ausdruck zu schulen“ (so z.B. 1773 am Collegium Carolinum zu Kassel: vgl. Bosse 1978, 84).

Was damit aber auch einsetzt, ist eine breite Diskussion darüber, was „schriftlicher Ausdruck“ *ist*. Eine so veräußerlichte Wortbedeutung von „Ausdruck“, wie wir sie heute kennen, ist damit nicht gemeint. Vielmehr steht am Anfang dieser Entwicklung hin zu einer Didaktik des Texteschreibens jenseits der antiken Rhetorik ein „expressiver Stilbegriff“ (Abraham 1996, 16ff.), der sich zunächst noch an dem orientiert, was auch in der Poetik des ausgehenden 18. Jahrhunderts

den Ton angibt; Karl Philipp Moritz bringt es in seinen berühmten „Vorlesungen über den Styl“ (1793) auf den Begriff der „Eigenthümlichkeit“: Der Autor hat allererst *sich* auszudrücken.

Indem aber eine aus solchen Maximen entwickelte Stilistik die vor 1770 den Ton angehende Rhetorik ablöst, lässt sie eine Paradoxie offenbar werden, die die Schreibdidaktik seither begleitet hat und die in allen wichtigen Umbruchzeiten in der Geschichte des Texteschreibens eine Rolle spielt. Abraham (1996, 394f.) nennt sie die Paradoxie des „eigenen Stils in der Sprache der Andern“. Wie können Schreiber/-innen sich selbst ausdrücken, wenn die Sprache mit ihren Normen diesem Ausdruckswillen immer schon vorausliegt, wenn „Stylarten“ (später Aufsatzarten, noch später Textsorten) immer schon ihr Recht fordern, kaum dass das Schreiben beginnt? Und wie kann es gelingen, den Eindruck einer natürlich fließenden „Rede“ in einem geschriebenen Text zu erzeugen, der bis in die Wahl der einzelnen Formulierung hinein geplant ist und auch sein muss, weil an ihn höhere Anforderungen gestellt werden als an die mündlich-spontanen Formen der Rede? Worte sollen „fallen wie Schneeflocken“, sagt dann Herder in seiner berühmten Schulrede „Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jugendlichen“ (1796): Sie sollen an ihren Platz fallen oder gewirbelt werden wie von selbst, mit einer spielerischen Leichtigkeit, die das Ergebnis von Arbeit ist.

Das sich in den 1780er Jahren verstärkende Interesse an einem derart paradoxen Ideal des Schreibens folgt, wie Abraham (1996) nachzeichnet, Buffons von Hamann in den deutschen Sprachraum importiertem Stilbegriff, „der erst beginnt, wo das Sprechen aufhört“ (Trabant 1992, 115): Was im 20. Jahrhundert die Sprachwissenschaft dazu bringt, die Schriftlichkeit die „Sprache der Distanz“ zu nennen (Koch/Oesterreicher 1994), ist damit schon erkannt als der reflexive Vorsprung eines konzeptionell schriftlichen Textes. Es ist diese Erkenntnis, die den Übergang von der Rhetorik des Schreibens zur Stilistik markiert.

Seit den 1770er Jahren entwickelt sich damit insgesamt eine von der antiken Rhetorik emanzipierte Stilistik, die beansprucht, normative Vorgaben für das Texteschreiben in der Schule zu machen, während gleichzeitig in der etwa 50 Jahre dauernden Überlappungsphase noch eine rhetorische Lehre vermittelt wird, die das ebenfalls beansprucht: Bosse (1978, 81) arbeitet heraus, dass nach 1770 die Schulrhetorik in den „schriftlichen Diskurs“ übergeht; statt dichten und reden zu lernen, habe der Schüler von da an eine andere doppelte Aufgabe zu lösen: „sich auszudrücken und schriftliche Leistungen zu erbringen.“

Eine expressive Ästhetik des Schreibens für die Literatur und ihre Produzenten spaltet sich damit ab von einer formativen Stilistik für die Schule (vgl. Beisbart 1984, 165). Nicht Originalität des Ausdrucks, sondern kognitive Klarheit und Nachvollziehbarkeit steht hier im Vordergrund: „Gedankenarbeit“ avanciert, mit Ludwig (1988, 106) gesagt, zum neuen Richtziel des Schreibunterrichts.

3 Geistestätigkeiten in Formen gießen: Entwicklung einer Formenlehre des Schreibens

Der Rhetoriklehrer Püllenberg (1827, 106) räumt ein, dass Texte auch „modifizirt“ werden durch „die Form, die einem jeden von ihnen eigen ist“. Aber das klingt noch eher nach einem widerwillig gemachten Zugeständnis an den Zeitgeist. Soll mehr und mehr Gedankenarbeit das Ziel des Texteschreibens sein, so ist es nun – im 19. Jahrhundert – die Frage nach den *Formen*, die auf eine Lösung drängt. Die Umwandlung einer expressiven in eine normative Schreiblehre, die Ludwig (1988) und Abraham (1996) als die ambivalente Leistung des 19. Jahrhunderts nachzeichnen, geht mit einer immer engeren und genaueren Vorstellung von den Formen einher, in denen Schüler/-innen lernen sollen zu schreiben.

Das gleichzeitig mit Püllenbergs Rhetorik erscheinende „Lehrbuch der teutschen prosaischen und rednerischen Schreibart“ von Pölitz gliedert nicht mehr nach rhetorischen Vorstellungen vom Produktionsprozess, sondern nach der „inneren Thätigkeit des menschlichen Geistes“, die in „Vorstellungen“, „Gefühle“ und „Bestrebungen“ zerfalle (vgl. Pölitz 1827a, 1f. und 1827b, 17f.), und kommt zu „drei Grundformen der Sprachdarstellung.“ Jeder von ihnen entspreche „eine eigenthümliche und in sich abgeschlossene Schreibart“ (1827b, 75 bzw. 1827a, 2). Damit ist Adelungs noch rhetorischer Zugriff auf „Schreibarten“ („Ueber den deutschen Styl“, 1789: „Gemüthsbewegungen erregen“, „belustigen“, „überreden“) durch einen stilistischen ersetzt, der die Kategorie der Form durchsetzt: In der gerafften Bearbeitung durch Theodor Heinsius (1800, 279) ist Adelung ergänzt durch eine Einteilung nach der „äußeren Form“. Zwar bleibt die Unterscheidung von „Gesprächen“, „Briefen“ und „Reden“ noch Anhängsel an die Gliederung Adelungs, aber Pölitz (1801, 362) gewinnt dann „sechs Gattungen des Styls“ aus dem „dargestellten Stoff“, unterscheidbar nach der von diesem verlangten „Form“ („Geschäfts-“ und „Briefstyl“, „historischer“ und „didaktischer Styl“ sowie „Monolog“ und „Dialog“.)

So entwickelt sich eine Lehre von den Aufsatzformen aus der vorher üblichen praktischen Lehre der „Styl“-Bildung heraus: Bei Wendel (1816, 165) erkennt Abraham (1996, 41) bereits in Ansätzen die im späteren 19. Jahrhundert geläufig werdenden „schulliterarischen Formen des Schreibens (Beschreibung, Schilderung, Charakteristik, Erzählung)“. Auch Bernhardis „Die Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache in den höhern Classen der Bildungsanstalten“ (1820, 13–17) unterscheidet drei Leistungen, denen er je eine „Aufsatzgattung“ zuordnet (vgl. Abraham 1996, 48): „Faktisches darstellen“, „Begriffe analysieren/synthetisieren“ und „Gefühle/Gesinnungen darstellen“.

Solche Überlegungen zur „Darstellung“ von Gedanken werden jetzt nötig, weil die pragmatische Orientierung der Textproduktion wegfällt: Um 1830 ist es nicht mehr „selbstverständlich, daß die aufgegebenen Reden und Aufsätze [...] im

Unterricht auch gehalten, vorgetragen bzw. vorgelesen werden“ (Schaub 1975, 23). Das auslaufende Modell rhetorischer Textherstellung (rekonstruiert von Breuer 1974b und Beetz 1981) trifft auf ein anlaufendes Modell, das zwischen die schulischen „Stilübungen“ und die außerschulischen Realformen (der politischen und forensischen Rede, des geschäftlichen und persönlichen Briefes, der Sachdarstellung, usw.), denen sie ursprünglich zuarbeiten sollten, den deutschen Aufsatz mit seinen schulliterarischen Stilmormen schiebt. Dafür stehen die Lehrbücher Christian Ferdinand Falkmanns aus den zwanziger und dreißiger Jahren (vgl. Falkmann 1825, bis 1838 in fünf immer wieder ergänzten und erweiterten Auflagen). Falkmann ist das klassische Beispiel für das, was Linn (1963, 69) die „Lehr- und Schulstilistik im Gefolge Adelungs“ genannt hat. „Regeln“ für das Aufsatzschreiben entwickelt Falkmann (zuerst 1825, 78ff.) in einer Systematik der „Stylgattungen“, die jeweils auch durch Musteraufsätze vertreten sind:

- „Beschreibungen (Lehr-, Schön-, Geschäftsbeschreibungen, Charaktergemähle)“;
- „Erzählungen (Lehr-, Schön-, Geschäfts-, Charaktererzählungen)“;
- „Abhandlungen“;
- „Briefe, Geschäftsaufsätze, Reden“.

So entsteht ein Kanon der Stilformen (weiter entfaltet z.B. bei Pflug 1848) und damit der „Verfall der Stilübungen zu Aufsatzarten“ (Rupp 1986, 402). Abraham (1996, 58) spricht von einer „Umwandlung der Stillehre in eine Gattungsdidaktik des Schreibens“, die dann eine Tradition des Aufzählens verschiedener Gattungen und Untergattungen ausbilde. Nicht mehr die angezielte Wirkung des Textes im Sinn der Rhetorik, sondern seine Beschaffenheit im Sinn der Stilistik ist jetzt der Maßstab. So präsentiert Pflug (1848) in seiner „Anleitung zur Verabfassung aller Arten schriftlicher Aufsätze“, ausgehend von der „Beschreibung“ und steigend bis zur „Abhandlung“ und dem „Geschäftsaufsatz“, jeweils Muster und vorangestellten „Plan“, bei der Musterbeschreibung der „Buche“ ist es der folgende: „Namen, Gattung, Theile, deren Zahl, Ort, Stoff, Eigenschaften, Thätigkeiten, Art und Weise der Thätigkeiten, Naturreich, Klasse, Art, Entstehung und Nutzen oder Gebrauch der Buche, und religiöse Betrachtungen über dieselbe“ (Pflug 1848, 2. Theil, 11). Die pragmatische Dimension ist weg: Die „Uebung, Briefe durch Veränderung zu bilden“ (1848, 2. Theil, 174–181) versammelt fünfzehn Varianten derselben brieflichen Mitteilung (Einladung zu einem Kirchweihfest), vermittelt Lernenden aber keine Idee davon, daß diese nicht zur beliebigen Bedienung bereitliegen und durcheinander nach Gutdünken ersetzt werden können, sondern von Rahmenbedingungen der Kommunikation abhängen.

Diese im Zug dieser Entwicklung getroffene Grundsatzentscheidung für Darstellungs- (später Aufsatz-)formen geht zu Anfang des 20. Jahrhunderts und

dann noch einmal an dessen Ende gleichsam in die Wiedervorlage: Dass es vornehmlich um die Erfüllung von Formen und die Kennzeichen schriftsprachlicher „Gattungen“ geht, ist dann jeweils nicht mehr unumstritten.

4 „Stylübungen“ vs. Einübung des Schriftdeutschen: Gymnasiale Aufsatzdidaktik vs. Schreiben an der Volksschule

Eine weitere Aufgabe neben der Entwicklung normativer Vorstellungen vom Schreiben in Formen („Aufsatzgattungen oder -arten“), die das 19. Jahrhundert zu lösen hat, ist die Ausdifferenzierung einer Didaktik des Texteschreibens nach Schularten bzw. Bildungsstufen. Während das 18. Jahrhundert alle Probleme des Schreibunterrichts noch für den selbstverständlichen Zweck einer gymnasialen Didaktik diskutiert, gibt es im neuen Jahrhundert eine wachsende Zahl von Kindern, die die in Preußen schon 1763 eingeführte, nun aber zunehmend flächendeckend geltende Allgemeine Schulpflicht (z.B. in Bayern 1802, in Sachsen 1835) zum schulischen Texteschreiben verpflichtet, ohne dass sie die Voraussetzungen und Interessen einer Humanistischen Bildung mitbrächten. Ludwig (1988, 265–300) widmet der Entstehung des „Volksschulaufsatzes“ ein Kapitel. Während die seit dem 13. Jahrhundert existierenden „Schreibschulen“, die Qualifikationen an bestimmte Berufsgruppen (v.a. die Schreiber in den Kaufmannsberufen) vermittelten, allmählich außer Mode kommen, setzt sich die Einsicht durch, dass zu den Aufgaben der Schule nicht nur die Vermittlung basaler Lesefähigkeit zählt, sondern auch der Fähigkeit, einen einfachen Text zu verfassen: Seit dem frühen 19. Jahrhundert gehört „zur Allgemeinbildung unabdingbar die Beherrschung der Schrift“ (Ludwig 1988, 270).

Aber wie weit geht in der Schriftlichkeit die „Elementarbildung“ (ebd., 265)? Noch bis ins 19. Jahrhundert hinein führt in der aufsatzdidaktischen Diskussion die Volksschule ein „Schattendasein“ (Ritter 2008, 43), das die Klärung dieser Frage eher verhindert. Im Elementarschulbereich betrieb man Schreibunterricht „durch die Kopie einer unterschiedlich präsentierten Vorlage“ (Ritter 2008, 55). Während die Bildungsstandards des beginnenden 21. Jahrhunderts die damit geforderte Elementarisierung auch der Zielvorstellung „Schreibkompetenz“ durch eine Reduktion des für den Mittleren Bildungsabschluss Festgeschriebenen für die Hauptschule zu Weg bringen wollen, ist die Antwort des 19. Jahrhunderts nicht „etwas weniger vom Gleichen“, sondern „etwas grundsätzlich anderes“. Zwar werden zunächst, gewissermaßen aus didaktischer Not, die Aufsatzgattungen des Gymnasiums auf die Volksschule übertragen (Erzählungen, Beschreibungen, Abhandlungen, Geschäftsbriefe: vgl. Ludwig 1988, 271), aber dann entwickelt sich das, was rückblickend bei Max Schiebl (1889, 27) der „angelehnte Aufsatz“ heißt:

- Unmittelbar an elementare Schreibübungen anschließend, legt man im Volksschulunterricht den Schüler/-innen kurze und kürzeste Texte vor, die sie kopieren sollen (Quittungen oder Briefe: vgl. Ludwig 1988, 273).
- Im Grammatikunterricht, dessen Zusammenhang mit der Schreiblehre v.a. Karl F. Becker (1833 und 1848) betont, werden die Schüler/-innen angehalten, auf Fragen „in ganzen Sätzen“ zu antworten und diese Antworten niederzuschreiben (vgl. z. B. Seifert 1835, 83).

Daneben gibt es aber – z.B. in R.M. Wursts „Praktischer Sprachdenklehre für Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Realanstalten“ (1840) – auch den gegen eine Anbindung an den Grammatikunterricht gerichteten Versuch, von „Denkübungen“ (ebd., 11) auszugehen, modern gesagt: von Themen und Problemen, die im Unterricht besprochen werden, zum Schreiben zu kommen. Die Gedanken dürften dabei weitgehend vom Lehrer gestammt haben. Dass „die Denkübungen zugleich auch Darstellungs- oder Stylübungen“ sind, wie Wurst (1840, 17) formuliert, bezweifelt schon Ludwig (1988, 278) in seiner didaktischen Nachvollziehbarkeit. Jedenfalls aber werden „elementarische Stylübungen“ vom Kognitiven her nicht nur begründet, sondern angebahnt: Der noch haltlose Ausdruckswille des Schülers soll Halt finden an objektivierbaren Gegenständen der „Darstellung“: Wurst (1840, 13) möchte „den Schüler im geordneten Vortrag des Gedachten geübt“ sehen, auch wenn das Gedachte inhaltlich eher nicht vom Lernenden selbst stammt.

Entsprechende Versuche, soweit sie rekonstruierbar sind, gelten allerdings als zu formalistisch, was der Realschulrektor Schießl (1889, 19) freilich auch von Beckers Konzept sagt („mechanische Aneinanderreihung von Sätzen“). Etwa von der 3. Volksschulkasse an bietet sich aber spätestens zu Mitte des Jahrhunderts noch eine andere Form der „Anlehnung“ an: Wie vor allem das einflussreiche Buch von Friedrich Otto (1844) darstellt, ist der Aufsatzunterricht an den Gebrauch des Lesebuches anzulehnen. Während das einerseits manche der inzwischen üblichen Aufsatzarten (z.B. Geschäftsbriefe) an den Rand drängt, führt es andererseits zu neuen Schreibformen von eher protoliterarischem oder analytischem Charakter (Schilderungen, Charakteristiken, Interpretationen: vgl. Ludwig 1988, 284) und damit wenigstens in Ansätzen über die reine Reproduktion hinaus.

Insgesamt konzentriert sich die damit entstehende Schreibdidaktik für die Volksschule, gleich welchem Konzept die Praxis jeweils folgt, einerseits auf methodische Fragen und sucht andererseits das Texteschreiben energisch an eine allgemeine (Elementar-)Bildung anzubinden. Dabei steht der Gedanke im Vordergrund, dass Schreiben nur auf der Basis von Sachwissen und logischer Denkfähigkeit möglich sei. Die Eigenständigkeit der entstehenden Texte hingegen ist – jedenfalls bis gegen Ende des Jahrhunderts – ebenso wenig wie die Reflexion sprachlicher Formen und Ausdrucksmittel ein wichtiges Anliegen. Aufsatzunter-

richt bleibt didaktisch der basalen Vermittlung des Schriftdeutschen nachgeordnet und methodisch reproduktiv, d. h. an Mustern orientiert, die zu imitieren sind.

Dagegen steht die gymnasiale Entwicklung. Sie verläuft weit weniger lernbereichsintegrativ, als das Schreiben an der Volksschule notgedrungen aufgefasst wird, und betont zusammen mit der Eigenständigkeit des Lernbereichs Schreiben auch deutlich mehr die Eigenständigkeit der Schreiber.

Ein hier exemplarisch zitiertes Schulprogramm des Gymnasiums zu Zeitz aus den Jahren um 1830 führt nämlich als vier selbständige Lernbereiche auf (vgl. Bischoff 1833, 3):

- A. Bildung des mündlichen Ausdrucks („Deklamatorik“)
- B. Bildung des Verstandes und Gedächtnisses („Grammatik“)
- C. Bildung des Stils oder schriftlichen Ausdrucks („Stilistik“)
- D. Bildung des Geschmacks und der kritischen Einsicht („Aesthetik“)

Hier ist die Trennung von Ästhetik (zu erarbeiten an den Texten der Literaturgeschichte) und Stilistik (zu verstehen als Lehrgang des „Aufsatz“-Schreibens) vollzogen, und gleichzeitig die Voraussetzung für das geschaffen, was Ludwig (1988, 189 ff.) als Entrhetorisierung des Aufsatzunterrichts beschrieben hat. Drei Namen sind hier zu nennen: Hiecke (1842), Hildebrand (1867) und Laas (1868 u. 1877). Robert Heinrich Hiecke, als Konrektor am Merseburger und später Direktor am Greifswalder Gymnasium, entwickelt aus einem Auftragsgutachten für die Schulbehörde 1842 sein Buch „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien“. Darin zeichnet er das Ideal eines Aufsatzunterrichts, in dem die Schüler „aus allen ihm bekannt gewordenen Gebieten auf der Basis der erlangten Kenntniß befriedigende eigene Arbeiten zu liefern“ (Hiecke 1840, 20) lernen. Hiecke (ebd., 270) bekämpft die „Schönerzählung“ und „Schönbeschreibung“ als künstlich und lediglich „schulliterarisch“ (Abraham 1996, 61). Solcher Aufsatzunterricht sei Erziehung zur sentimental Lüge, ergänzt F. J. Günther (1841, 44 u. 57). Seine Argumentation ist unabhängig von ihrer neuhumanistisch-„erkonservativen“ Motivik (vgl. Ludwig 1988, 183) durchaus fortschrittsträchtig, wenn man die im nächsten Abschnitt skizzierte weitere Entwicklung sowie das in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert sich durchsetzende „kreative Schreiben“ zum Maßstab nimmt: Nicht nur hat sich der Unterricht im Texteschreiben damit von der lateinischen Sprache emanzipiert, sondern er ist im Begriff, sich gegenüber der „Deklamatorik“ und der „Stilistik“ zu verselbstständigen. Der oben als vierter genannte Bereich, die „Ästhetik“, bleibt bei Hiecke noch auf den Schreibunterricht bezogen: Auf den ersten Blick nicht unähnlich der Volksschuldidaktik, die die „Anlehnung“ des Aufsatzes an die Lektüre fordert (vermutlich aber nicht durchgreifend auch realisiert), will Hiecke den Aufsatz über literarische Themen durchaus fördern (vgl. Ludwig 1988, 196).

Rudolf Hildebrand dagegen grenzt sich auch davon energisch ab. Als Lehrer an der Thomasschule zu Leipzig und Verfasser philologischer Schriften entwirft er in seinem bis 1905 in neun Auflagen erschienenen Buch „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule, und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt“ (zuerst 1867) einen Schreibunterricht, der für jeden Schüler Arbeit am eigenen Stil ist und damit „Kunstarbeit“ (Hildebrand 1885, 130). Sein Ideal sind Schülertexte über selbst Erlebtes, nicht über literarische Werke oder Motive. Damit bereitet Hildebrand den Schreibunterricht der Reformpädagogik vor (vgl. Ludwig 1988, 199).

Ernst Laas schließlich, Lehrer am Berliner Friedrichgymnasium, später Professor in Straßburg und wohl einflussreichster Aufsatzdidaktiker der zweiten Jahrhunderthälfte, verbindet Hildebrands Vorstellung von „Subjektivität“ (Ludwig 1988, 201) mit Hieckes Idee, die Schreibkompetenz der Schüler ließe sich am besten an literarischen Stoffen entwickeln. Dabei geht Laas entschieden antirhetorisch vor: „Die Feder und Zunge unserer Schüler soll nur benutzt werden, um ehrlich die echten, eigenen Vorstellungen, Gefühle und Einsichten darzustellen [...]“ (Laas 1877, 4). Rhetorisches Geschick sollen die Schüler gar nicht an den Tag legen, es steht für Laas im Verdacht, als „Rabulistik“ auf „Gemüthswallungen“ beim Leser abzuheben (vgl. Laas 1872, 191 f.).

Die Didaktik des Texteschreibens differenziert sich also schulartenspezifisch aus: „freie Entfaltung des eigenen Stils“ am Gymnasium, „triviale Muster“ in der Volksschule (vgl. Rudloff 1991, 223 ff.). Damit liegt der Hauptunterschied zwischen der im 19. Jahrhundert entwickelten Didaktik gymnasialen Texteschreibens und derjenigen für die Volksschule in der Antwort auf die Frage nach der Autonomie der Schreiber und ihrem Recht auf Selbstaussdruck, das gymnasial geprägte Didaktiker viel stärker betonen als solche aus der Volksschultradition. Der wohl bekannteste Aufsatzdidaktiker der Volksschule, Ernst Lüttge, der in „Der stilistische Anschauungs-Unterricht“ (1900) durchaus Sympathien für die Kunsterziehungsbewegung und den „freien Aufsatz“ erkennen lässt, wirft ihr „die Vernachlässigung der formellen Seite“ (ebd., III) vor und besteht auf formalen Vorgaben für schulisches Schreiben (vgl. Ludwig 1988, 299 f.).

5 „Freies Schreiben“: Der „freie Aufsatz“ der Reformpädagogik

Um die Wende zum 20. Jahrhundert zeigt eine in den zwei Jahrzehnten vorher aufkommende Kulturkritik Wirkung, deren prominentester Vertreter Friedrich Nietzsche war und die sich u.a. gegen die Zustände auf den deutschen „Bildungsanstalten“ richtete. In einem Aufsatzunterricht, der die Lernenden zum Phrasenmachen erziehe und – vor allem in der Volksschule – zur Unselbstständigkeit, haben die Kritiker das gefunden, was die Pädagogik des zu Ende gehen-

den Jahrhunderts *in nuce* negativ kennzeichnet: Der „gebundene“ Aufsatz wird zur Zielscheibe (vgl. Ludwig 1988, 302–306). Die Theoretiker und Praktiker des Texteschreibens arbeiten sich nun an etwas ab, was es noch fünfzig Jahre vorher nicht gab – einen Kanon schulliterarischer „Darstellungsformen“, die jenen Terminus für sich reklamieren, der im 18. Jahrhundert sehr viel allgemeiner gebraucht worden ist: „Aufsatz“.

Im Geist der „Kunsterziehungsbewegung“, die im Kind den Künstler sieht und beansprucht, nicht nur das Fach Kunsterziehung zu reformieren, sondern die Pädagogik insgesamt, entsteht der „freie Aufsatz“ (eine ausführliche Darstellung liefert Ritter 2008, 60–89). Paul Georg Münch (1908, 40) trägt nicht als einziger den Gedanken vor, der beste Aufsatzunterricht sei der, in dem am wenigsten „unterrichtet“ werde: Das Kind, lasse man ihm nur die Freiheit der Zeit sowie der Stoff- und Formwahl, finde von selbst zum natürlichen Ausdruck eigenen Erlebens, Denkens und Empfindens. Dieser schreibdidaktische Ansatz, der nicht mit dem „Kreativen Schreiben“ des späteren 20. Jahrhunderts verwechselt werden darf (vgl. dazu Abraham, D2), zeigt, „wie die paradoxe Struktur eines genieästhetischen Stilbegriffs jetzt auf didaktischer Ebene erneut auftritt wie ein umgetriebener Wiedergänger, der zu Lebzeiten seine Angelegenheiten nicht hat regeln können“ (Abraham 1996, 65).

Schon Hildebrand geißelte die didaktische Entfernung der Textproduktion aus der Normalität außerschulischer Schriftsprachlichkeit und warf der Muttersprachdidaktik ein normatives, an tradierten Gattungen des Schreibens statt am Schreiber und seinem Ausdruckswillen orientiertes Konzept vor, das zu „verkrüppelten Stilfrüchten“ (Hildebrand 1867, 83) führe.

In diesem Geist skizzieren Adolf Jensen und Wilhelm Lamszus 1911 den „Weg zum eigenen Stil“. Guter Stil, zu dem Kinder „von selber wachsen“ (ebd., 8) und der dann auch weiter „ins Literarische“ wachsen könne, sei eher *gegen* eine Vorbildwirkung der Klassiker und jedenfalls gegen die übliche „stilistische Erziehung“ (ebd., 12) zu entwickeln; sein Keim liege in der Förderung eines „natürlichen Ausdrucksbedürfnisses“: Am Text einer Achtklässlerin („Im Hippodrom“: ebd., 16–19) zeigen die Autoren das Dilemma des bis dahin üblichen „Themenaufsatzes“: „Das Kind hat sich mit dem Thema abgefunden.“ Gegen das daraus resultierende „kraftlose Wortemachen“ (ebd., 94) setzen sie „die Kunst des plastischen Stils“ – ein Stilideal der Anschaulichkeit und Vergegenwärtigung (vgl. ebd., 198). Heinrich Scharrelmann (1907) präsentiert im selben Geist „im Rahmen des Alltags“ entstandene „800 Aufsätze und Aufsatzthemen für das 1. bis 8. Schuljahr“.

Unterstellt wird dabei, dass das Texteschreiben gleichsam naturwüchsig aus dem Ausdruckswillen junger Schreiber/-innen hervorquillt (vgl. z. B. auch Gansberg 1914). Das unterschlägt aber, wie Abraham (1996, 69) kritisiert, die Tatsache, dass Schriftlichkeit nicht Natur ist, sondern das Ergebnis von Können. Weil die

Aufsatzdidaktik der Kunsterziehungsbewegung „Künstlichkeit des Schreibens als zweite Natur“ (Abraham 1996, 65) ausgibt, kann sie auf ästhetische Theoriebildung verzichten, wie Rudloff (1991, 191) der Reformpädagogik zu Recht vorhält, und damit einen methodischen Widerspruch erzeugen: Der Schüler, angeblich befreit von stilistischen Normen, soll ohne gattungsstilistische Kenntnisse, „man weiß nicht wie, aus dem Stegreif die entsprechenden Kenntnisse anwenden“ (Rudloff 1991, 200).

Einem anderen, gemäßigeren Autor der Kunsterziehungsbewegung, A. W. Schmidt, dürfte dieser methodische Widerspruch bewusst sein. Er empfiehlt jedenfalls literarische „Ausdrucksformen für die Darstellung [etwa] der Pracht und Schönheit der Natur“ und will zeigen, „wie sich das Kind aus ihnen seine ‚Stilistik‘ bereichern kann durch die Ausdrucksfähigkeit des Zarten und Geheimnisvollen, der Naturprächtigkeit [usw.]“ (Schmidt 1907, 222).

So wenig aus heutiger Sicht die methodische Vagheit des Konzepts befriedigen kann, so wichtig ist der Begriff des freien Aufsatzes gewesen und geblieben: Noch 2001 schreibt Charlotte Heinritz unter dem Titel „Erlebnis und Biographie“ über freie Aufsätze von Kindern.

6 Der „sprachgestaltende Aufsatz“: Verbindung von „Aufsatzlehre“ und Sprachunterricht

War der „freie Aufsatz“ der erste wesentliche Beitrag der Volksschule zu einer Theorie des Texteschreibens, so ist der „sprachgestaltende Aufsatz“ die „Rückmeldung der gymnasialen Schreibdidaktik in die Diskussion um den Aufsatzunterricht“ (Ritter 2008, 90). Vornehmlich sie sorgt für eine in den 1920er Jahren aufkommende Tendenz, nicht mehr die Inhalte, sondern „die Stilbildung in den Mittelpunkt des Aufsatzunterrichts zu stellen“ (Ludwig 1988, 340). Dazu wird eine Vorstellung von sprachlicher Bildung entwickelt, zu der Aufsatzschreiben beitragen müsse. So sagt Martin Havenstein (1925, 3), „sprachliche Bildung oder Kultur hat man einzig in dem Grade, wie man die Sprache selber praktisch beherrscht, wie man imstande ist, mit ihr sich selbst, sein Inneres, den Gehalt seiner Persönlichkeit auszudrücken und mitzuteilen.“

Vor allem der Gymnasiallehrer Walter Seidemann, der zur Begründung einer „Erziehung zu sprachschaffender Darstellung“ auf Humboldts Begriff der „inneren Sprachform“ rekurriert (vgl. Seidemann 1927, 86), prägt diese Phase des „sprachgestaltenden Aufsatzes“, von der Schober (1976, 34) zu Recht sagt, ihr Konzept sei methodisch nie hinreichend geklärt worden. Das Greifbarste und (leider) auch Haltbarste, was sie hervorgerbacht hat, ist eine Systematik der Aufsatzarten, die bis heute den Umgang mit Schreibaufgaben v.a. in der Sek.I noch mitbestimmen dürfte: Ludwig (1988, 352) zeigt, wie Kühn (1930) die von Seide-