

Formen des Umgangs mit Sprache und Literatur in der Geschichte des Deutschunterrichts

1. Haupttendenzen des Deutschunterrichts seit der Nachkriegszeit

Im folgenden sollen für den Deutschunterricht Wandlungsprozesse (verbunden mit der Frage nach ihren eventuellen Gesetzmäßigkeiten und ihrer Bedeutung für die Gegenwart) thematisiert werden. Dies erfolgt zunächst durch eine Charakteristik jüngerer und jüngster Haupttendenzen. Dabei läßt sich dieser Unterricht natürlich nicht wie eine Monade durch den Wandel der Zeiten hindurch verfolgen. Er variiert in seinen Zielsetzungen und ist eng verflochten zu sehen mit gesellschaftlichen, bildungspolitischen, fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Entwicklungen. Diese Faktoren beeinflussen die jeweiligen Auffassungen von Sprache und Literatur und führen zur Herausbildung gegensätzlicher Positionen. Selbst wenn wir uns auf nur ganz typische Entwicklungen beschränken, finden wir schon für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg immerhin vier Phasen mit drei deutlichen Wendepunkten heraus.

1.1. 1945 - 1965: „Lebenshilfe durch Deutschunterricht“

Vom Kriegsende bis in die sechziger Jahre hinein waren „gutes Deutsch und schöne Literatur“ unhinterfragte Orientierungspunkte. Dabei gruppierte sich alles um die expressis verbis formulierte Idee einer ziemlich direkt anzustrebenden „Lebenshilfe durch Deutschunterricht“, wobei insbesondere gezielt ausgewählte Inhalte der Dichtung und somit literarisch formulierte Leitbilder und Wertvorstellungen für diesen Zweck erhalten mußten. Bei einer von diesem Interesse geleiteten Textauswahl wurde der Gesichtspunkt der literarischen Qualität oft zweitrangig. Ähnlich drehte sich das Aufsatzschreiben um die Tradierung von Mustern, die als bildungsrelevant angesehen wurden, und die Praktizierung dieser Muster sollte wiederum der Vermittlung moralerzieherischer Inhalte dienen.

Im Blick auf diese Phase kommt dem damals programmatisch gebrauchten Wort „Lebenshilfe“ eine negative Konnotation zu und stößt vor allem die Formel „Literatur als Lebenshilfe“ auf Ablehnung. Das mag verwundern, denn viele literarische Gegenstände – ganz besonders eindeutig im Bereich der Jugendliteratur, aber nicht nur dort – sind ja so geartet, daß sie sich für einen erzieherischen Einsatz geradezu anbieten. Und gewiß sind wir nach

wie vor bei der Literatur – ob klassisch oder modern – bestrebt, mit ihr zur Wirklichkeitserfahrung der Schüler beizutragen. Die Texte sollen also selbstverständlich für die Schüler zu Medien werden, mit denen sie eigene Probleme reflektieren und diskutieren. Zudem versucht die heutige Literaturdidaktik mit großem Aufwand herauszufinden, wie die Stufen der moralischen Entwicklung verlaufen und wie die Bildung der moralischen Persönlichkeit durch eine jeweils altersadäquate Literatur unterstützt werden kann. Dennoch: Man vermeidet im Blick auf die Geschichte des Faches den Begriff „Lebenshilfe durch Dichtung“ nach 1965 ängstlich. Er verbindet sich für uns mit einer autoritär-pädagogisierenden Grundeinstellung. Auch sieht man im Rückblick zwischen dem „Lebenshilfe-Unterricht“ und dem Unterricht vor 1945 insofern eine Strukturähnlichkeit, als in beiden eine Ausrichtung nach erwünschten Leitbildern erfolgte. Freilich wechselte man die ideologischen Inhalte aus der Zeit des Nationalsozialismus aus (setzte nach 1945 etwa das „Leitbild des ritterlichen Menschen“ neu ein), fand aber nicht zu einem wirklich neuen Konzept. Führende Literaturwissenschaftler der fünfziger Jahre warfen dem pädagogisierenden Gebrauch der Dichtung durch die Pädagogen zudem vor, „Weltanschauung auf Flaschen zu ziehen“. Die Formel von der Lebenshilfe ist für sie ein „in die Lehrpläne gefallener Stein des Anstoßes, der hohe und weite Wellen geschlagen hat“. Und: „Wir sollten so utilitaristisch gemeinte Wörter wie Lebenshilfe im Zusammenhang mit der Dichtung vermeiden und uns hüten, derart große, ungedeckte Scheine auszugeben, die der Lehrer vor der Klasse dann in Kleingeld umwechseln soll, um seine Schüler für die Beschäftigung mit der Dichtung zu bezahlen.“ (Vgl. zu solchen Äußerungen - hier von Killy und Kayser - *Schober, O.*, 1977, u.a. 37 f. Siehe dort auch für das Folgende die Kritik am Deutschunterricht von politischer Seite aus.)

1.2. 1965 - 1973: Fachwissenschaftlich neufundierter, struktural orientierter Deutschunterricht

Der immerhin rund zwanzig Jahre währende „Lebenshilfeunterricht“ ist also den Germanisten und Schriftstellern und nicht weniger auch vielen Politikern wegen des hier herrschenden Primats der Pädagogik suspekt. Sie alle bemängeln die traditionell bleibende Textauswahl; sie geißeln die rückwärts gewandte Bewahrungs- und Heile-Welt-Ideologie dieses Unterrichts und bezeichnen sie als unverträglich mit der jetzt vordringlichen Erziehung zur Demokratie, zur Konfliktfähigkeit und zum Leben in einem modernen Industriestaat. Um das Jahr 1965 bricht das Nachkriegskonzept zusammen und wird durch das Gegenkonzept eines wissenschaftsorientierten Deutschunterrichts ersetzt – sowohl in sprachlicher als auch literarischer Hinsicht.

Aus der internationalen Linguistik, die jetzt an den deutschen Universitäten rezipiert wird, nimmt man neueste Beschreibungsmodelle der Syntax auf und verändert damit den Sprachunterricht. Termini und Verfahren aus der Dependenzgrammatik und generativen Transformationsgrammatik werden ungewohnte und oft sehr schwierige Lehrgegenstände (zur Kritik und Weiterentwicklung vgl. *Schober, O. (Hrsg.) 1980*). Und der Literaturunterricht wird geprägt durch eine Gattungs- und Interpretationslehre, wie sie sich in der Literaturwissenschaft schon seit 1945, ebenfalls in Orientierung an internationalen Standards, herausgebildet hat. „Werkimmanente Interpretation“ ist hier das Stichwort. Der Unterricht dreht sich jetzt nicht mehr um Gesinnungsfragen; moralerzieherische Indienstnahmen von Texten sind völlig undenkbar geworden. Dafür treten Form- und Strukturbeachtungen in den Vordergrund; sie sollen ein wissenschaftlich fundiertes Erschließen von Dichtung gewährleisten. Auswahlmaßstab ist nunmehr die literarische Qualität und Repräsentanz für eine Gattung.

Im übrigen sind es aber nicht nur die Fachwissenschaften der strukturalen Linguistik und der poetologischen Gattungstheorie, die den neuen Sprach- und Literaturunterricht prägen. Auch pädagogische Auffassungen wie die des Amerikaners Jerome S. Bruner mit seiner Idee der fachlich fundierten Spiralcurricula werden jetzt zu neuen Anhaltspunkten für die Lehrplan- und Schulbuchentwicklung. Zum typischen Kennzeichen der neuen Lesebücher wird die strenge Aufgliederung nach Gattungen und Arten; die Textbeispiele sind Jahr für Jahr komplizierter werdende Exempel der Lyrik, Epik und Dramatik in spiralcurricularer Anordnung. Das Wissen über Strukturen soll es den Schülern ermöglichen, sich Literatur sachangemessen zu erschließen. Vor 1965 hatte es dagegen (einer langen Tradition folgend) inhaltlich-thematische Gliederungspunkte („Gesinnungskreise“) gegeben, nach denen die Texte angeordnet waren. (Vgl. im einzelnen *Schober, O. 1977* und *Schober, O. (Hrsg.) 1980*.)

1.3. 1973 - 1980: Kommunikative und gesellschaftskritische Orientierung

Mit dem Jahr 1965 beginnen bis heute wichtige Verbesserungen, besonders in der Lektüreauswahl. Auch bleibt unbestritten, daß ein Grundwissen über Textsorten Voraussetzung für ihre selbständige Nutzung ist. Zu Beginn der siebziger Jahr häuft sich aber die Kritik. Die nüchterne fachwissenschaftliche Grundorientierung hatte nämlich zu Motivationsproblemen geführt; auch gab es einen Fachsprachengebrauch, der mit seinen terminologischen Überfrachtungen befremdete. Man mußte fragen: War ein Konzept tragfähig, das nicht an den primär inhaltlichen Interessen der Jugend-

lichen anknüpfte? Kann ein derart wissenschaftsorientierter Unterricht auch Beiträge zur politischen Erziehung leisten? Auf Grund solcher Fragen wandelt sich der Literaturunterricht wiederum und treten auch im Sprachunterricht erhebliche Änderungen ein. Entscheidende Impulse dazu kamen aus politologischen, soziologischen, textlinguistischen, pragmlinguistischen und kommunikationstheoretischen Bezugswissenschaften. Diese erfaßten Sprache und Literatur nicht mehr primär struktural-beschreibend, sondern unter Situations- und Handlungsaspekten. Themen, um die es jetzt geht, sind unter anderem

- Erweiterung des Textbegriffes mit Einbezug von Sach- und Gebrauchstexten
- die ideologiekritische Betrachtung von Sprache und Literatur
- das Verhältnis und die Verwendung von Standardsprache und Umgangssprache; das Verhältnis zur Mundart wird nunmehr durch die Pragmatik des Dialektes bestimmt
- das Verhältnis von Hochliteratur und Trivilliteratur und die Funktion der Trivilliteratur als Ausflucht aus sozialpsychologisch verursachten Zwängen
- Sprachhandlungstypen und Kommunikationssituationen
- Kommunikationsstörungen und ihre Bewältigung und
- das Verhältnis von Sprachverhalten, Schichtzugehörigkeit und Schulerfolg.

Diese Zeit der „kommunikativen Wende“ führt auch zu völlig neuen Bezeichnungen für einzelne Teilbereiche. So wird aus der *Sprachbetrachtung* (mit ihren Unterbereichen *Sprachlehre* und *Sprachkunde*) jetzt *Reflexion über Sprache und Kommunikation*. Das bedeutet, daß das Wissen über sprachliche Mittel nicht an sich bedeutsam ist, sondern der aktuellen Analyse der Kommunikationssituationen zu dienen hat, in denen der Schüler jetzt oder später selbst steht. Dazu gehört auch das Bewältigen von Konflikten durch Einsatz von Metakommunikation, in der die Kommunikationsweise von Gesprächsteilnehmern kritisiert und korrigiert wird.

Eine andere neue Teilbereichsbezeichnung ist *Umgang mit Texten* (für Literaturunterricht). Überhaupt waren die siebziger Jahre keine große Zeit für die schöne Literatur – interessant erschien umgekehrt ihre Zurückdrängung zu Gunsten von Sach- und Gebrauchstexten und auch von Trivilliteratur. Ein öffentlich umstrittener Lesebuchtitel aus dem Jahre 1973 hieß bezeichnenderweise „Drucksachen“ – und in der Tat wurden die Schüler geradezu gezwungen, poetische und Sachtexte in ständiger Vermischung zu rezipieren und jeweils unter gesellschaftskritischer Perspektive zu bewerten.

Der Aufsatzunterricht heißt jetzt *schriftliche Kommunikation* und hat vor allem das Schreiben an (meist reale) Adressaten zum Inhalt. Auch diese Bezeichnung ist also von einem neu akzentuierten semantischen Gehalt, der der kommunikativ-emanzipatorisch gewandelten Ausrichtung und pragmatischen Zweckbestimmung aller Teilbereiche entspricht.

Ein Teilbereich wird sogar neu eingeführt. Es ist der Teilbereich *mündliche Kommunikation*. Er hat in der früheren sogenannten *Sprecherziehung* nur einen sehr ungefähren Vorgänger, so daß man eher die grundsätzlichen Unterschiede betonen muß: Die *Sprecherziehung* stammt als Teilbereich des Deutschunterrichts aus den zwanziger Jahren (hat freilich ältere Wurzeln in der Rhetoriktradition und basiert zudem auf damals neu rezipierten Kenntnissen von den Sprechorganen). Ihr Ziel ist vorrangig lautreines Artikulieren und das Einhalten von Gesprächs- und Vortragsformen. Der neue Teilbereich *mündliche Kommunikation* der siebziger Jahre versteht sich indes völlig anders – er will den einzelnen dafür kompetent machen, Gesprächssituationen seines Alltags zu bewältigen. Daher werden von konfliktträchtigen Ausgangspunkten aus – insbesondere mit dem neuen Verfahren des Rollenspiels – Sprechhandlungen thematisiert und adäquate Strategien zu ihrer erfolgreichen Durchführung erprobt.

Die Phase des kommunikativen Deutschunterrichts der siebziger Jahre hat bis heute deutliche Spuren hinterlassen. Das Aufsatzschreiben geht seither stärker von Situationen aus und weniger von schulintern definierten Aufsatzarten, und es hat eine Anreicherung um die gesellschaftlich besonders relevanten appellativen Schreibformen stattgefunden. Auch wird seither über neue Wege nachgedacht, mündliche Kompetenzen zu verbessern. Allerdings wird mittlerweile das Rollenspiel seltener verwendet bzw. hat sich vom „sprachdidaktischen Rollenspiel“ (vgl. *Schuster, K.* 1993) zu anderen Varianten weiterentwickelt. Anfang der siebziger Jahre meinte man in geradezu euphorisch-utopischer Weise, mit der Rollenspielmethode jede Schülerin und jeden Schüler in eine Vielzahl von Sprechhandlungen – etwa des Informierens, des Ausdrückens von Gefühlen, des Sichdurchsetzens, des Sichverteidigens, des Agitierens und des Andere-Beeinflussens – einüben zu können. Emotionale Barrieren und individuelle Eigenarten vernachlässigte man dabei. Heute geht man eher von der Befindlichkeit der einzelnen in der Klasse aus und regt entsprechende Interaktionen und ein Verbessern des Gesprächsverhaltens in der Gruppe an. Aber das ist schon ein Vorausblick auf eine letzte Phase in der Entwicklung des Deutschunterrichts (vgl. unten 1.5).

1.4. Exkurs: Anregungen aus dem „Organon-Modell“

An dieser Stelle sei ein Exkurs zum „Organon-Modell“ des Linguisten und Sprachpsychologen Karl Bühler eingefügt. Sein Hauptwerk „Sprachtheorie“ von 1934 fand aus politischen Gründen zunächst wenig Verbreitung, trug aber später dank eines Nachdrucks von 1965 wesentlich zur Diskussion pragmlinguistischer und auch deutschdidaktischer Grundlagenprobleme bei (vgl. Texte und Quellenangaben bei *Schober, O. (Hrsg.) 1974*). Die Begriffe „Ausdruck, Mitteilung, Darstellung“, die sich auch im Tagungsthema der Matreier Gespräche 1996 finden, entsprechen Bühlers Bezeichnungen „Ausdruck, Appell, Darstellung“. Sie stehen auch im Zentrum der Grammatik der kommunikativen Wende. Aus mehreren Gründen:

- Eine Thematisierung der Sprachfunktion Appell fehlte bis dahin im Deutschunterricht (genauer: im *neueren* Deutschunterricht, denn es lassen sich traditionsreiche rhetorische Zielsetzungen aufweisen). Jetzt, im Zuge vertiefter demokratischer Erziehung, werden appellative und damit gesellschaftlich besonders relevante Textsorten im Mündlichen wie im Schriftlichen wichtig. Der Kanon der bisherigen Aufsatzarten, die sich vorrangig zu Ausdruck und Darstellung eigneten, erwies sich als zu eng.

- Das Bühlersche Modell mit den drei Sprachfunktionen bot sich auch dazu an, erstmals umfassende Klassifikationen von sprachlichen Handlungen und Textsorten aufzustellen und diese zur Basis von Lehrplänen für den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch zu machen. Andere Einflüsse kamen freilich noch hinzu, besonders aus der angloamerikanischen Sprechakttheorie.

- Bühlers Organon-Modell half schließlich (zusammen mit Anregungen weiterer Kommunikationstheoretiker), das Zusammenwirken von Körpersprache und Wörtersprache zu erfassen. Während der kommunikativen Wende begann man, dem Nonverbalen in der interpersonalen und Gruppenkommunikation Bedeutung beizumessen, auch wenn, wie oben schon angemerkt, individuelle und gruppenbezogene Aspekte des Deutschunterrichts später noch wesentlich weiterzuentwickeln waren.

Trotz dieser hier an Beispielen erhellten wichtigen Rolle des Organon-Modells sind doch auch die Grenzen seiner Aussagekraft für engere deutschdidaktische Belange zu sehen. Mit der „Darstellungsfunktion“ enthält das Modell eine Sichtweise, die man heute modifizieren will. So ist es nicht ausreichend, wenn Aufsatzdidaktiken, Lehrpläne usw. bei informierenden Schreibformen davon reden, diese seien „darstellend“. Hier gilt vielmehr, daß auch ein Bericht, eine Beschreibung, eine Inhaltsangabe

nicht etwa objektiv etwas abbilden, sondern höchst selektiv und zumindest implizit wertend eine bestimmte Perspektive der Sache entwerfen. Der Darstellungsbegriff von Bühler wurde so auch vor kurzem von Battacchi wie folgt kritisiert:

„Nach Bühler (1934) sind drei Hauptfunktionen des Sprachzeichens zu unterscheiden. Die Zeichen der Sprache (oder ihre Lautgebilde) fungieren als *Symbole* zur Darstellung von Gegenständen und Sachverhalten, als *Symptome* zum Ausdruck des inneren Zustandes des Sprechers und als *Signal* an einen Hörer (z.B. zur Steuerung seines Verhaltens). Die Darstellung erscheint allerdings ein Schwachpunkt dieses Ansatzes, denn sie impliziert die aristotelische Vorstellung, Sprache bilde Welt ab.“ (Battacchi, M.W. u.a.1996, 53.) Bühler erfaßt also nicht, was heute - u.a. gerne unter Überschriften wie Kognitivismus und Konstruktivismus - so betont wird, nämlich „den aktiven Charakter kognitiver Prozesse und die Vermittlerfunktion des Subjekts“ (ebd.).

Auch gegenwärtig greift man immer wieder auf das Organon-Modell als Argumentations- und Veranschaulichungshilfe zurück. Dabei stehen aber aus den gezeigten Gründen weniger der Darstellungsaspekt und der Mitteilungs- oder Appellaspekt im Vordergrund. Zentrales Interesse findet dagegen Bühlers Einbezug der Ausdrucksfunktion in jegliche Sprechhandlung. In dieser Sicht werden biologisch-emotionale Grundlagen und die generelle „Körpernähe“ der Sprache betont:

-*Verbaler* Ausdruck ist im mündlichen Bereich begleitet von gestischer und lautlicher *nonverbaler* Kommunikation und wirkt gerade dadurch als Appell. Man denke an das Schreien des Kindes und die Reaktion der Mutter darauf.

-Wie es dem Menschen möglich wurde, „über emotional besetzte Lautäußerungen hinaus sachbezogene Mitteilungen zu machen“ (Liedtke, M. 1991 a, 174), wurde in verschiedenen wissenschaftlichen Zusammenhängen thematisiert. Auch anhand des Organon-Modells läßt sich der Weg zum Symbolgebrauch als Weiterentwicklung aus der affektiven Tierkommunikation heraus gut demonstrieren. Natürlich ist beispielsweise der Schwänzeltanz der Bienen noch kein abstraktes Symbol für eine gefundene Nahrungsquelle wie es ein Wort der menschlichen Sprache wäre. Aber in der tierischen Kommunikation werden im erregten Wechselspiel von Ausdruck und Appell „Informationen“ durch analoge Mittel weitergegeben, während in der menschlichen Kommunikation in der Regel analoge *und* digital-symbolische Mittel Verwendung finden.

- Der lautliche Anteil der Sprache verquickt sich eng mit der menschlichen Affektivität. Er kann ganz lösgelöst von Sprache erscheinen (Lachen, Wei-

nen, Kichern, ...) oder sich verschieden stark mit ihr verbinden. Zum Beispiel sind Wörter der Wortart „Interjektion“ (Oh!, Huch! Ih! ...) sowohl linguistisch beschreibbare einzelsprachliche Äußerungsformen als auch *vokal nonverbale (paralinguale)* Ausdrucksweisen. So werden sie im Einzelfall auch immer wieder zu spontan geäußerten *analogen Zeichen* oder *Indices* (zur Terminologie vgl. Rosenbusch, H.S./Schober, O. (Hrsg.) 1995).

-Viele Wendungen unserer Sprachen sind auch insofern „Ausdruck“, als mit ihnen implizit oder explizit körpersprachliche Vorgänge wiedergegeben sind und zur Bezeichnung von Gefühlen und Einstellungen benutzt werden (*Stolz* - herzuleiten von *stelzen*; *die Stirn haben*; *hochnäsig sein*; ...)

-Der Wortschatz ist durch zahlreiche Übergänge von konkreter zu abstrakt-übertragener Bedeutung gekennzeichnet. Dabei verweist die Tatsache, daß „alle Sprachen unanschauliche Relationen ausschließlich mit aus der Raumbeschreibung gewonnenen Begriffen wiedergeben (z.B. *große Güte, über der Sache stehen* ...)“ (Liedtke, M. 1991 a, 208), darauf, wie der Mensch Sprache auch aus seinem Körper- und Raumempfinden heraus entwickelt hat. Diese Sichtweise wurde von Sprachphilosophen wie Wilhelm von Humboldt (er zeigt schon, wie etwa Präpositionen für *vor* von *Brust* abgeleitet werden) und Ernst Cassirer und eben auch von dem Sprachpsychologen Karl Bühler vorbereitet und führte inzwischen zu großen vergleichenden Untersuchungen der Sprache als einer „Metaphorisierung und Grammatikalisierung des Körpers“ (vgl. vor allem *Stolz*, T. 1994; dort auch einschlägige Textstellen aus sprachphilosophischen und sprachpsychologischen Werken).

Diese Zwischenüberlegungen lassen das vielschichtige Anregungspotential der Bühlerschen Sprachtheorie erkennen. Bezüglich der Appellfunktion der Sprache wurde es während der kommunikativen Wende genutzt. Aber darüber hinaus regte das Organonmodell auch immer wieder zu Überlegungen zu „Sprache und Gefühl“ an und wird es auch weiterhin tun. So hat es einen interessanten Anteil an der Entwicklung, die sich im Laufe unserer Darlegungen immer deutlicher zeigen wird, daß der Deutschunterricht nämlich in seiner gegenwärtigen Phase mit der besonderen Beachtung des Lernenden auch auf die Entstehungsbedingungen des Lerngegenstandes Sprache achtet. Wie wichtig dieser Fortschritt ist, erhellt aus dem, was der psychoanalytisch orientierte Erziehungswissenschaftler Bittner – nicht ohne Bezugnahme auf Bühler – feststellt. Er sieht die Notwendigkeit, beim (Schrift-)Spracherwerb auf ein ausgeglichenes Sprachniveau zu achten, damit sprachliche Abstraktionen „nicht in den Dienst von Affektverdrängung treten können“ (Bittner, G. 1969, 41). Was die Schülerinnen und

Schüler immer wieder brauchen, sind persönlich angemessene und oft auch emotional-spielerische Umgangsweisen mit solchen sprachlichen Mitteln, die ihre „affektiven Wurzeln nicht verleugnen“ (ebd.).

Die hier aufgeworfene Thematik wäre auch auf die Poesie auszudehnen, was aber in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Literatur eher selten geschieht. Neue Überlegungen dazu sind dem Germanisten Karl Eibl zu verdanken, der Dichtung in stammesgeschichtlicher Sicht erläutert: „Poesie ... basiert auf den biologischen Voraussetzungen einer spielerischen Lust an der Aktivierung und Wahrnehmung genetischer Dispositionen (Spannung, „Erregung“), des Vorhandenseins eines Raumes freier Verknüpfung (Phantasie) sowie kommunikativer Medien ...“ (Eibl, K. 1995, 17). Solche Überlegungen stehen deutlich in Einklang auch mit Bühlers Sprachtheorie und sind von höchster literaturdidaktischer Relevanz.

1.5. Ab etwa 1980: Orientierung am Lernenden

Der Exkurs zu Bühler enthielt bereits Ausblicke auf eine nun darzustellende vierte Phase des Deutschunterrichts. Dabei soll eine Grundtendenz aufgezeigt werden, die sich seit etwa 1980 immer deutlicher ausprägt. „Orientierung am Lernenden“ ist hierfür eine noch recht unspezifische Formulierung, weil sich Unterricht ja wohl schon immer nach den Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler ausrichten mußte. Es wird sich aber zeigen, in welchem hohem Maße doch ein neues Denken vom Schüler aus erfolgt und zu methodischen Umakzentuierungen führt.

Die oben verdeutlichte „kommunikative Wende“ drängte eine Reihe von Sichtweisen in den Hintergrund, die im Umgang mit Sprache und Literatur unentbehrlich sind. Diese erscheinen in den achtziger Jahren plötzlich wieder erstrebenswert. So soll jetzt die Freude am Ästhetischen der Sprache und Literatur eine zentrale Rolle spielen. Das Erzählen, das Unterhalten und das Spielen mit Sprache sollen im Unterricht Raum bekommen und nicht dem Ziel einer rein zweckmäßigen pragmatischen Kommunikation geopfert werden. Wieder von Bühlers Modell her gesehen: Der appellative Aspekt wird nach einer Zeit der besonderen Akzentuierung nun nicht mehr einseitig betont; dafür werden Sprechen und Schreiben wieder mehr im Zusammenhang des subjektiven Ausdrucks, der Selbstfindung und der Entfaltung gestalterischer Kräfte gesehen. So kommen alte Aufsatzarten (freilich in modifizierter Form) und ein identitätsförderndes Schreiben für sich und über sich wieder zu Ehren. Vielfach greift man sogar in die Geschichte des Aufsatzunterrichts zurück und frischt Anregungen aus dem sogenannten freien Aufsatz der Reformpädagogik auf. Und im Literaturunterricht,

den man jetzt – nach der Zeit des „Umgangs mit Texten“ – auch wieder so nennen darf, gewinnt die schöne Literatur gegenüber der Analyse von Trivialliteratur und Gebrauchstexten neu an Boden. Dabei wird der Bedeutungsspielraum dichterischer Werke respektiert, ja geradezu betont. Und die individuellen Interpretationsansätze der Schülerinnen und Schüler werden Gegenstand des Klassengesprächs und gewissermaßen ein Mittel, sich mit seinen persönlichen Sichtweisen selbst darzustellen und damit das gegenseitige Kennenlernen zu vertiefen.

Das sind zweifellos neue Akzente nach 1945, wenn auch mit Rückgriffen auf Ansätze vom Beginn unseres Jahrhunderts, an dem zum Beispiel Oskar Ostermai erklärt hatte, „nicht Zweckerziehung, sondern Persönlichkeitsentfaltung“ sei die Aufgabe des Deutschunterrichts (nach *Frank, H.J.* 1978, 14). Aber natürlich hat sich wiederum nicht nur die Institution Deutschunterricht als Monade verändert. Der fachwissenschaftliche und pädagogisch-bildungspolitische Rahmen ist anders geworden. In der Bezugswissenschaft Linguistik tritt jetzt die Psycholinguistik in den Vordergrund. Sie gibt Hinweise auf den Zusammenhang von Sprach- und Denkentwicklung sowie von Sprache und Identitätsbildung. Weiterhin führt das Konzept der sogen. „inneren Sprache“ aus der älteren russischen Sprachpsychologie zu neuen Methoden einer kreativen Schreiberziehung. Gleichzeitig bereichern die amerikanische Kreativitätsforschung und die teils russische, teils angloamerikanische Hemisphärenforschung die Methodik der Schreiberziehung. (Hier wurde das Clusterverfahren wichtig, mit dem man die unterschiedlichen, teils mehr linear-logischen, teils mehr bildhaft-assoziativen Funktionen der Hirnhemisphären zu aktivieren und zu verbinden sucht.) Man spricht wegen dieser neuen Bezugsdisziplinen von einer psycholinguistischen und kognitiven Wende des Deutschunterrichts um das Jahr 1980 herum (vgl. zusammenfassend *Schober, O.* 1988).

Auch in der Literaturwissenschaft ist mittlerweile ein neuer Ansatz unübersehbar geworden, der gleichzeitig zusammengeht mit der pädagogischen Grundauffassung von der Individualität jedes einzelnen Schülers. Es ist die Rezeptionsästhetik. Sie spricht von der Polyvalenz und den Leerstellen dichterischer Texte. Leser füllen diese Leerstellen auf Grund ihrer lebensweltlichen Erfahrungen auf. Sie entnehmen dem Text also keine feste Bedeutung, sondern sie „konkretisieren“ ihn für sich selber im Rahmen der jeweiligen lebensweltlichen und literarischen Kontexte, in denen sie stehen. Dabei spielt die Beachtung formaler Merkmale durchaus eine Rolle, und der Leser rechtfertigt seine Textkonkretisation, indem er auf die Textmerkmale hinweist, die ihn lenken. Rein assoziative Deutungen muß der Leser bzw. der Schüler im Unterricht revidieren, wenn er darauf hinge-

wiesen wird, daß er wichtige Textmerkmale übersehen hat. Dieses Unterrichten ist methodisch weit weg von einem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, das ja doch auf ein festes Deutungsziel hinauslief.

Seit etwa zehn Jahren stehen dementsprechend nunmehr „handlungs- und produktionsorientierte Verfahren“ im Vordergrund. Sie beziehen sich auf Strukturen und auf Inhalte. Zur Entdeckung von Strukturen sind Aufgaben beliebt, wo Textteile vom Lehrer verändert wurden und nun rekonstruiert werden müssen. Im Zentrum eines solchen Unterrichts stehen „produktive Konkretisationen“ zu den Inhalten der gelesenen literarischen Texte. Das heißt: Der Schüler tut, was er prinzipiell schon beim Lesen tut, „daß er den Text nämlich über den bloßen Textbestand hinaus mit seiner Phantasie vorstellungsmäßig konkretisiert und erweitert und so eigenes Erleben ... mit einbringt.“ (Waldmann, G. 1984, 121). Von produktiven Konkretisationen im Sinne des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts sprechen wir dann, wenn der Schüler sein Verstehen in szenischen Spielen oder kreativen Schreibformen aktualisiert. Einen Katalog solcher Schreibmöglichkeiten gibt Waldmann (ebd.): Sie können sich auf die Umwelt, auf die Figuren und die Handlungen eines Textes beziehen; der Schüler kann auch Identifikationen mit Haupt- und Nebenfiguren vornehmen oder mit ihnen unter beliebigen Perspektiven in Interaktion treten.

1.6. Zusammenfassung

In den letzten fünfzig Jahren des neueren und neuesten Deutschunterrichts traten im Wechsel einmal mehr inhaltliche, einmal mehr strukturelle Schwerpunkte auf. Nach der inhaltsbezogenen Lebenshilfedidaktik kam eine Zeit der Wissenschafts- und Strukturorientierung; diese wurde vom kommunikativen Deutschunterricht abgelöst, der wieder oft primär mit Inhalten arbeitete und im Lesebuch sogar auf die Gliederung nach „Gesinnungskreisen“ zurückgriff - wobei in ihnen jetzt meist neue, nämlich ideologiekritische Themen angesprochen wurden. Die zuletzt erläuterte Phase der Orientierung am Lernenden stellt sich in dieser Perspektive als eine gewisse Synthese dar. Dies wird zum Beispiel am Lesebuch augenfällig. Es hat in seinen jüngsten Formen weder eine inhaltliche noch eine strukturelle Schlagseite, sondern führt den Schüler zur selbständigen und insbesondere produktiven Auseinandersetzung mit allen Aspekten literarischer Kommunikation (vgl. Schober, O. 1994).

Mit dem Bisherigen sind Phasen und Wandlungsprozesse nur für einen sehr kurzen Zeitraum angesichts der langen Geschichte des Faches Deutsch erfaßt. Um größere Entwicklungslinien und damit Grundlagen für die

Erkenntnis von Verlaufsregularitäten zu gewinnen, sollen im folgenden einige bereits im Gesamtzusammenhang des ganzen Deutschunterrichts erwähnte Inhaltsbereiche herausgegriffen und zumindest grob anhand von Beispielen auf frühere Formen zurückverfolgt werden. Die Fragen sind:

Wie sah der ältere schulische Umgang mit Texten aus?

In welchem Verhältnis standen Sach- und Sprachunterricht zueinander?

Welche Aufgaben hatte der „Aufsatzunterricht“?

Welche Aufgaben hatte der Grammatikunterricht?

Bei diesem Rückblick beschränken wir uns im wesentlichen auf die Neuzeit, wiewohl sich zeigt, wie notwendig es für gründlichere Untersuchungen wäre, die älteren geschichtlichen Voraussetzungen institutioneller Erziehung (in Deutschland und im ganzen Abendland) im Blick zu behalten. Auch bezüglich der deutschen Sprache in der Schule wären Unterscheidungen notwendig, die hier nicht zu leisten sind. Das Deutsche konnte ja Hilfsmittel in der mittelalterlichen Schule beim Verstehen des Lateinischen sein (zur dadurch erfolgten Angleichung und Prägung der deutschen Sprache als „Sprache der Übersetzung“ vgl. *Frank, H.J.* 1973, 18 und *Fritzsche, J.* 1994 a, 88.), es konnte das Medium eines „Unterrichts im Deutschen“ (vgl. ebd. und zu Einzelheiten der Anfänge an „teutschen Schulen“ *König, K.*, 1991) und schließlich der Gegenstand eines mehr oder weniger spezialisierten eigenen Deutschunterrichts sein. *Fritzsche (Fritzsche, J.* 1994 a, 87) listet noch weitere Sachverhalte auf, durch die Aussagen über historische Entwicklungen des Faches und seiner Vorformen schwerlich der Gefahr der Vereinfachung und Verkürzung entgehen:

Es „konnten dieselben Inhalte (etwa Dichtung) mit unterschiedlicher Zielsetzung (etwa Stilbildung oder Moralerziehung) gelehrt werden, und umgekehrt konnten bei gleicher Zielsetzung (etwa guter Stil) die Inhalte wechseln. Komplizierter wird das Bild noch dadurch, daß in den unterschiedlichen Schularten Unterschiedliches beigebracht wurde ...“

Ideengeschichtliche Darstellungen wie die von Horst Joachim Frank (der auch Joachim Fritzsche weitgehend folgt) fokussieren vorzugsweise die wechselnden Ziele des Deutschunterrichts (so vermittelt Deutschunterricht zum Beispiel nützliche und allgemeinbildende Kenntnisse und auch Sprache als Erkenntnishilfe, wird Mittel der formalen Bildung und Verstandesbildung, der Moralerziehung und ästhetischen Erziehung und nimmt auch auf die Nationalerziehung Einfluß – vgl. ebd., 87-104 sowie *Frank, H.J.* 1973 und 1978). Im folgenden kann nicht so umfassend verfahren werden. Wie schon angedeutet, fragen wir für die oben ausgewählten Inhalte bzw. Teilbereiche trotz aller Schwierigkeiten nach Hinweisen auf eventuell

vergleichbare Entwicklungswege bis hin zu der heute offenbar für alle Teilbereiche geltenden „Orientierung am Lernenden“.

2. Zu historischen Verläufen in einigen Teilbereichen

2.1. Erziehung durch Texte/Literaturunterricht

Im Abschnitt 1.1 waren wir auf die Auffassung von Literaturunterricht als Lebenshilfe gestoßen – eine Auffassung, die wir heute ausdrücklich ablehnen, obwohl eine säuberliche Abtrennung älterer und gegenwärtiger Ziele bezüglich moralischer Aufgaben schwer sein dürfte. Die Entwicklung ist wohl so zu sehen, daß die Ziele zunächst eng gesetzt sind und sich später auf grundsätzliche Prinzipien moralischen Handelns ausweiten. Auf diesem Weg spielen u.a. die Küsterschulen eine Rolle, die moralische Erziehung mittels Texten in größerem Umfang in den frühen protestantischen Landgemeinden betrieben und auch Vorformen der Volksschulen sind. Der Zweck dieses (Lese-)Unterrichts und der angebotenen Texte ist klar: Hier war auf dem Wege der sogenannten katechetischen Textbehandlung eine vorgegebene Glaubens- und Tugendlehre zu vermitteln. (Vgl. *Frank, H.J.* 1978, 5.) Unter dem Aspekt der kulturellen Entwicklung ist es interessant, daß dieses Grundmodell der Erziehung durch Texte bestehen bleibt, als in der Aufklärungszeit ein Lesebuchtyp mit weltlichen Inhalten aufkam. Äußerst wirkungsvoll waren bekanntlich die von Eberhard von Rochow 1776 selbst verfaßten moralischen Geschichten. Es sind „jeweils auf eine bestimmte Tugend bezogene Beispielerzählungen“ (ebd.). (Zur weiterführenden Diskussion der Entwicklung moralischer Ziele im Deutschunterricht vgl. *Fritzsche, J.* 1994 a, 98 f. Er fragt, ob eine solche „inhaltlich festgelegte Morallehre“ in Einklang zu bringen sei mit dem Kantischen Konzept einer universellen, formal bestimmten „Erziehung des Menschengeschlechts“ oder ob hier eine Verengung vorliege.) Blicken wir auf den weiteren Verlauf: Ab der Zeit der Romantik nahmen die Lesebücher dann sprachlich gesehen anspruchsvollere, eben dichterische Texte auf. Das ist, vom Material her, ein gewaltiger Veränderungsschritt. Aber wiederum gilt: „An die Stelle der moralischen Leitbegriffe der Aufklärung traten andere, insbesondere patriotische, politische und schließlich parteiideologische“ (*Frank, H.J.* 1978, 5).

Daß mit Textangeboten im Unterricht irgendwie religiös, moralisch, politisch erzogen werden muß, ist offenbar lange eine internalisierte Vorstellung. Wir sahen ja: Auch nach 1945 sind die Lesebücher noch zwanzig Jahre lang bestrebt, alte Leitbilder gegen neue (oder als neu angesehene) auszuwechseln. Es zeigte sich aber auch, daß eine derartige „Lebenshilfe“

aus sachlichen und pädagogischen Gründen plötzlich dann doch nicht mehr genügt. Man möchte das Individuum heute zur selbständigen Auseinandersetzung mit Prinzipien moralischen Handelns befähigen – die engere Vermittlung von Vorschriften gerät unter den Verdacht der Manipulation und verletzt unsere Vorstellung von der Autonomie der Lernenden. Entsprechend kritisch begegnete man vom Westen aus dem „manipulierenden Mißbrauch erzieherisch wirksamer Texte“ (ebd.) in den Lesebüchern der DDR, die gezielt sozialistische Verhaltensnormen prägen wollten. Aber auch einige westdeutsche Lesebücher aus der Zeit der kommunikativen Wende mußten sich mitunter den Vorwurf gefallen lassen, zu indoktrinieren statt das Individuum zu eigenen Einsichten und Entscheidungen kommen zu lassen. Die Inanspruchnahme des Faches Deutsch für politische Zwecke im Kaiserreich, in der Weimarer Republik und im Dritten Reich hatte zu einer derart erschreckenden Ideologisierung des Faches geführt, daß man hier sehr hellhörig geworden war. Heute soll der Literaturunterricht eine Hilfe zum selbständigen „Erschließen von Literatur“ sein. Der Grundsatz ist, daß „Literatur durch sich selbst wirkt, sobald der Zugang zu ihr gefunden wird“ (ebd., 12). Der lange und wechselvolle Weg zu einer solchen Auffassung beginnt in der Klassik mit Ansichten etwa von Herder und Schiller. Für sie ist Dichtung eine Stimme der Menschlichkeit, ein Reich idealer Freiheit, das es dem Menschen vergönnt, seine Menschlichkeit wiederzuentdecken (vgl. ebd., 12 f.). Auch wenn man bezweifeln kann, ob sich das Selbstverständnis eines entsprechenden Literaturunterrichts real umsetzen läßt, ist doch bis heute eine Entwicklung durchlaufen worden, die das Interesse und (im „handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht“) auch die Kreativität der Schülerinnen und Schüler immer mehr in den Vordergrund der inhaltlichen und methodischen Überlegungen stellte.

2.2. Sachunterricht/Umgang mit Sachtexten

Deutschunterricht ist in seiner Geschichte und Gegenwart auch deutlich mit Sachtexten befaßt. Dieses Thema macht uns aber bewußt, daß es im 17. Jahrhundert ja ohnehin in der Muttersprachschule eine Einheit von Sach- und Sprachunterricht, von Anschauen und Benennen gab. Aus dieser Zeit ist die Forderung geblieben, Sprachunterricht müsse zugleich Sachunterricht sein und Sachunterricht zugleich Sprachunterricht. Und Comenius konnte die schöne Ermahnung gegen den Verbalismus aussprechen: „...wer seines Geistes Empfindung nicht ausdrückt, ist eine Statue, wer Unverständenes daherplappert, ein Papagei. Wir aber bilden Menschen ...“ (Nach Frank, H.J 1973, 11.)

Sach- und Sprachunterricht treten im Laufe der Geschichte auseinander. Es bilden sich die Sachfächer einerseits, Formen des Deutschunterrichts andererseits heraus. Für das Fach Deutsch beginnt die für es typische Situation des Sachmangels (vgl. *Frank, H.J.* 1978, 4). Positiv formuliert: Es kann eine höchst variable Spezialisierung auf alle möglichen sprachlichen Mittel erfolgen – im Rechtschreibunterricht und im Grammatikunterricht, aber auch im Aufsatz- und Literaturunterricht. Man hofft auf ein produktives Zusammenspiel der Sach- und Sprachfächer. Dabei soll das Fach Deutsch mehr leisten als nur auf das Einhalten der Sprachnormen zu achten. Sein Thema ist die Art und Weise, wie Sachen und Vorgänge in einzelnen Sorten von Gebrauchstexten sprachlich repräsentiert sind (vgl.ebd.). Hier differenziert sich also eine höchst spezielle, die Reflexion über die Funktion von Sprache und Literatur voraussetzende Aufgabenstellung heraus.

Angesichts so unterschiedlicher Entwicklungsstufen im Umgang mit Sachtexten kann man folglich nicht einfach „Sachlesebücher“ der Aufklärungszeit, die voller interessanter Informationen waren, mit neuen Lese- und Sprachbüchern vergleichen, die ebenfalls Sachtexte aus verschiedenen Disziplinen enthalten. (Vgl. zur Geschichtsschreibung des Lesebuchs zusammenfassend *Schober, O.* 1994.) Nicht die Information in diesen Texten ist heute Lehrgegenstand, sondern mittlerweile hat sich eine rein sprachliche Aufgabenstellung verselbständigt. Der Schüler reflektiert die Darstellungsweise und lernt Arbeitstechniken, solchen Texten in adäquater Weise Informationen zu entnehmen und diese in größeren Zusammenhängen, auch in fächerübergreifenden Projekten, individuell zu verwerten.

2.3. Aufsatzunterricht

Die Entwicklungen in einzelnen Teilbereichen verlaufen offensichtlich vielfach in etwa so, daß zunächst die Vermittlung von unmittelbar praktisch gebrauchten Inhalten und Fertigkeiten sowie von gesellschaftlich erwünschten Verhaltensweisen im Vordergrund steht, dann gewisse Ausdifferenzierungen nicht unmittelbar alltagsbezogener Zwecke erfolgen und schließlich Umgangsweisen mehr und mehr Raum gegeben wird, wo der Lernende seine Individualität einbringen kann und die eigenen Lernwege mitbestimmt. Auch die Geschichte der Schreiberziehung scheint einiges Anschauungsmaterial für eine solche Sicht zu bieten, wobei hier freilich an die vielen Schwierigkeiten einer historischen Darstellung zu denken ist, wie sie oben (1.6.) angedeutet wurden.

Lebenspraktisch orientierter Lese- und Schreibunterricht bildet sich auf dem Hintergrund anderer alter Unterrichtstraditionen heraus. Es ist hier

die Veränderung der sozialen Verhältnisse wie der Schülerschaft und damit der Zielsetzung zu beachten: Als - schwerpunktmäßig im 15. Jahrhundert beginnend - der „Unterricht im Deutschen“ unterschiedlichen Mitgliedern der Gesellschaft nützliche (Schrift-)Sprachkenntnisse anbietet, war dem eine lange Zeit eines vor allem der Kirchenlehre dienenden Sprachunterrichts in klösterlichen und später städtischen Lateinschulen vorausgegangen (vgl. *Fritzsche, J.* 1994 a, 88 und die Anmerkungen oben (1.6.) zum Verhältnis des Deutschen und Lateinischen im mittelalterlichen Unterricht.)

„Aufsatz“ – das ist das schriftlich Aufgesetzte. Die Fähigkeit, bestimmte Schriftstücke aufsetzen zu können, war im 15. und 16. Jahrhundert auch bei Bürgern großer Städte, bei Handwerkern und Kaufleuten so dringend erwünscht, daß verschiedenartige Einrichtungen (vgl. zu Einzelheiten *Frank, H. J.* 1973 und 1978; zu auf Bayern bezogenen Detailuntersuchungen vgl. *Liedtke, M. (Hrsg.)* 1991 b und zu Schulart- und Methodenfragen dort besonders *König, K.* 1991 und *May, P.* 1991) zu den Lateinschulen hinzukamen und begannen, für das Lesen- und Schreibenlernen schon Funktionen zu erfüllen, wie sie im 18. Jahrhundert durch das allgemeine Schulwesen übernommen werden konnten. Zentral war zunächst die Lehre des Alphabets, um die Teilhabe an dieser kulturellen Errungenschaft breiteren Schichten zu ermöglichen. Zu Übungen in der Orthographie kam dann die „Einführung in die „Briefkunst“, das heißt in die Zweckformen des bürgerlichen Schriftverkehrs“ (*Frank, H. J.* 1978, 6). Dies findet seine Fortsetzung in den öffentlichen Schulen. Im 18. Jahrhundert gibt es hier eine „Epistolographie“ mit genauen Vorschriften für das Verfassen praktisch wichtiger Schriftstücke. Die höheren Schulen kennen den Brief als pragmatisches Zweckschreiben. Sie stehen zudem bis etwa ins 18. Jahrhundert hinein so stark unter dem Einfluß der Rhetoriktradition, daß die Schüler höchst „appellative“ deutsche Texte schreiben, insbesondere wirkungsvolle Redetexte, die auch oft zum Vortrag kommen. Reale Anlässe boten das Schultheater und oratorische Darbietungen, aber auch Gedenkveranstaltungen, Begrüßungsfeiern und Ehrungen. (Vgl. dazu insgesamt *Ludwig, O.* 1988 und *Fritzsche, J.* 1994 b, 259.) Allmählich, im 18. Jahrhundert, werden solche praktischen Zielbestimmungen zurückgedrängt (vgl. *Ludwig, O.* 1988, bes. 261). Der Aufsatz wird mehr und mehr zum Medium der sprachlichen Schulung, des Denkens und der geistigen Entwicklung. Es sind jetzt also allgemeinbildende formale Ziele (die wiederum ältere historische Vorbilder haben). Schreiben dient der Entfaltung des Verstandes und der „Seelenkräfte“ (vgl. ebd., 264). Zusätzlich wird es in der wilhelmischen Epoche Mittel der Nationalerziehung und der ideologischen Kontrolle des einzelnen.

Auch in Volksschulen, und dies mag den heutigen Betrachter besonders verwundern, dient der Aufsatz in einer Weise zum Mittel der Stilbildung, die sich von praktischen Zielen und lebensweltlichen Bezügen weit entfernt, etwa, wenn anhand literarischer Muster geschrieben wird. Ein offenkundiges Beispiel dazu, das für den Imitations- und Reproduktionsaufsatz des 19. Jahrhunderts und für langanhaltende bildungsgeschichtliche Einflüsse steht, ist etwa Weisgerber (*Weisgerber, B. 1983, 305 f.*) zu entnehmen: Der Aufsatz einer Volksschülerin der achten Klasse aus dem Jahre 1893 vermag ob seiner formalen Korrektheit und seiner besonderen Stilmittel zunächst positiv zu beeindrucken, entpuppt sich aber bei näherem Zusehen rasch als aus Versatzstücken der poetischen Tradition hergestellt, die weder sprachlich noch inhaltlich zusammenpassen und keinen an der Lebenswelt der Schülerin orientierten Verwendungszweck oder gar persönlichen Ausdruckswert haben. (Zu Detailuntersuchungen über die wechselnde Rolle der „Lebenswelt des Schülers“ in der Geschichte des Aufsatzunterrichts und sonstigen Deutschunterrichts vgl. *Beisbart, O./Bleckwenn, H. (Hrsg.) 1993.*)

Schon zur Entstehungszeit solcher Aufsätze wird von einigen Kritikern erkannt – etwa von Rudolf Hildebrand (1867) –, daß die traditionellen Stilübungen eine gewisse Bildungsaufgabe erfüllen mögen, aber den Zusammenhang von Eigenerfahrung und Versprachlichung zerreißen. Seit der Jahrhundertwende entsteht bei allen Unterschieden im einzelnen ein neues Grundparadigma auch für Schulaufsätze: „In diesen Aufsätzen schreiben Schüler über Themen, die sie selber betreffen, in einer Sprache, die die ihre ist, und (zumindest gelegentlich) aus Motiven, die bei ihnen selber zu suchen sind.“ (*Weisgerber, B. 1983, 307.*) Diese für uns selbstverständliche Auffassung setzt sich also erst mit dem Beginn unseres Jahrhunderts durch, bleibt von dieser Zeit an aber auch bei allen konzeptionellen Unterschieden im einzelnen unbestritten. Freilich knüpft heutiger Aufsatzunterricht mit seiner Ausweitung auf freies, kreatives Schreiben nicht geradlinig an solchen reformpädagogischen Ansätzen an. So gibt es in der Zeit von etwa 1925 bis 1970 in allen Schularten auch oft einseitig form- und stilbezogenen Aufsatzunterricht. (Der Deutschunterricht der nationalsozialistischen Zeit wirkt dabei deutlich an der Ausbildung eines weiterwirkenden schulinternen Kanons von Aufsatzarten mit und setzt diese zu seinen ideologischen Erziehungszwecken ein.) Und das Schreiben der „kommunikativen Wende“ ist wieder, wie gezeigt, von vordergründig-pragmatischen Zwecken geprägt, ohne dem individuellen Ausdruckswillen der Schülerinnen und Schüler entgegenzukommen.

Trotz dieser Einschränkungen durch verschiedene gegenläufige Entwicklungen ist eine Schwerpunktsetzung auf individuellen Ausdruck inzwischen

sehr weit gediehen – vergleichbar zu der Entwicklung, wie sie sich schon beim heutigen leser- und gesprächsorientierten Literaturunterricht zeigte. Stichwörter sind jetzt, wie teilweise schon eingangs in einem allgemeinen Zusammenhang erwähnt, „Schreiben zur Identitätsförderung“, „Aktivierung von Körpergefühlen“ und „Clustermethode“ (vgl. *Schuster, K. 1995*). Oft sind Gespräche in der Gruppe Ausgangspunkt des Schreibens, so, wie auch das Vorlesen der eigenen Texte für die anderen besonders kultiviert wird. Zu den vielen neuen Organisationsformen gehört das Schreiben in Freiarbeitsphasen und die Überarbeitung von Texten auf Grund von „Schreibkonferenzen“ kleiner Schülergruppen.

Für den Aufsatzunterricht läßt sich also als grobe Entwicklungslinie wieder ein pragmatischer Anfang - begründet im Wunsch aller Bevölkerungsschichten nach einer „Enkulturation“ in die Schriftlichkeit - aufzeigen. Wirkungsvoll-rhetorisches Schreiben und erfolgreiches schriftliches Kommunizieren im Alltag tauchen in der Fachgeschichte mehrfach als Zielsetzungen auf, desgleichen aber auch „formalbildende“ sowie ideologische Zwecke. Deutlich „personal-kreativ“ (*Schuster, K. 1995*) ist schulisches Schreiben am Anfang und dann wieder am Ende unseres Jahrhunderts. Wie wir im ersten Abschnitt einmal ganz allgemein auf eine gewisse Dialektik von inhaltsbestimmten und formbestimmten Phasen des neueren und neuesten Deutschunterrichts stießen, so können wir auch für den Aufsatzunterricht bei genauerer Betrachtung ähnliches erkennen. Es ist nämlich nicht so, daß durch die Betonung der Individualität und Kreativität und damit der Erlebnisinhalte der Schreibenden strukturelle Aspekte wegfielen. Wie besonders *Fritzsche* ausführlich gezeigt hat, bietet verantwortlicher Aufsatzunterricht heute den Schülerinnen und Schülern durchaus formale Hilfen für ihre Zweckkommunikation - hier werden Schreibformen dann zum Lerngegenstand. Schreibformen, und durchaus auch Aufsatzformen aus dem traditionellen Kanon, werden zudem zu Lernmedien. Sie dienen also nicht als Selbstzweck, sondern als Medien zur ästhetischen, sozialen und kognitiven Entwicklung der einzelnen. (Vgl. *Fritzsche, J. 1994 b.*) Viele Schreibformen und kreativen Arbeitsweisen haben auch mit biographischen Rekonstruktionen zu tun, die für die Identitätsbildung der einzelnen von großer Bedeutung sein können, allerdings einer vorsichtigen Methodik bedürfen, um die Privatsphäre der Schülerinnen und Schüler im öffentlichen Raum der Schule zu schützen. In diesem Zusammenhang sind Verbindungen von Aufsatzunterricht und Literaturunterricht nützlich, was hier nur angedeutet werden kann.

2.4. Grammatikunterricht

Mit dem – oft bei Schülern und Lehrern unbeliebten – Grammatikunterricht betritt man ein Feld, in dem wegen des besonderen Gegenstandes und der Art der Sachanalyse „personale“ Aspekte, wie sie eben noch besprochen wurden, in der Tat zurücktreten. Das heißt aber nicht, daß ein Gegensatz emotionsnaher und „nur“ kognitiver Unterrichtsgegenstände formuliert werden kann, wie sich gleich zeigen wird. Zunächst ist die Frage: Lassen sich auch für den Grammatikunterricht vergleichbare Verläufe wie bisher aufzeigen? Welche praktischen Anfänge hat er, gibt es auch hier „formalbildende“ Ziele und entwickelt er sich ebenso wie andere Teilbereiche in der Gegenwart in eine Richtung, die den Lernenden in seiner Individualität und seinen selbständigen Untersuchungen der Gegenstände in den Mittelpunkt stellt? Freilich können wir dazu und zum sehr aspektreichen Verlauf der Grammatik als Unterrichtsgegenstand nur einige Stichpunkte geben. (Vgl. zum Folgenden *Rütimann, H.* 1993, *Frank, H. J.* 1983 und 1978 und *Eichler, W.* 1996.)

gramma – das ist griechisch „Buchstabe, Geschriebenes, Schrift“. Das ist ein Hinweis darauf, daß man Grammatik als Sprachstrukturbeschreibung erst braucht, als zur Mündlichkeit die Schriftlichkeit trat und für eine gewisse Normierung von Texten zu sorgen war. Nach einem gescheiterten Diktum verlangt die Schriftsprache, „daß sie, nachdem sie erworben ist, auch noch erlernt werden muß“ (Hubert Ivo). Solch elementare Schrift-Enkulturation gilt für das Altertum, und auch zum frühen Unterricht im Deutschen gehört die grammatische Unterweisung im engsten Sinn, wobei schon die Lehrbücher zum Erwerb des Alphabets und der Rechtschreibung oft „Grammatik“ heißen. Insgesamt dienen aber Grammatikkenntnisse nur teilweise der unmittelbaren Alltagsbewältigung. Sie sind schon sehr früh eine Sache der höheren Bildung des freien Mannes. Zusammen mit der Rhetorik und Dialektik stand die Grammatik am Anfang der „Artes liberales“; dies ist vielfach dargestellt worden und zum Beispiel auch noch aus dem „orbis pictus“ des Comenius (1658) zu ersehen. In mittelalterlichen Skulpturen ist die „Frau Grammatica“ diejenige, die, vergleichbar einem Chirurgen, sprachliche Gebrechen heilt, die Voraussetzung zum Verständnis der Bibel schafft und Kindern den Weg zur Sprache und zur Schrift weist, manchmal freundlich, meist aber mit der Rute in der Hand. In der Kathedrale von Chartres thront sie dabei über Aelius Donatus, dem Verfasser der einflußreichen Grammatik aus dem Altertum. Diese Grammatik ist noch lange das lateinische Lehrbuch und wirkt sich stark auf den Deutschunterricht aus; sie bildet das Muster zur Beschreibung auch des deutschen Sprachbaus. Gerade daraus ergeben sich Probleme, die nach und nach bewußt werden.

In diesem Zusammenhang sei ein interessanter Streit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus der Geschichte des Grammatikunterrichts herausgegriffen, der auch heute noch nachwirkt. Jacob Grimm erkennt, daß eine dem Lateinischen nachgebaute Schulsprachlehre sachlich in die Irre führen muß, und auch, daß es Unsinn ist, im Deutschunterricht Grammatik wie im Lateinunterricht zu lehren, also so, als könnten die Schüler ihre Muttersprache noch gar nicht. Seine Sprachauffassung ist diese: „Die Sprache gleich allem Natürlichen und Sittlichen ist ein unvermerktes, unbetusstes Geheimnis, welches sich in der Jugend eingepflanzt und unsere Sprachwerkzeuge für die eigentümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt.“ (Nach *Frank, J.* 1978, 9.) Die „matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister“ (ebd.,10) werden verworfen. Vorsichtiger urteilen Grimms gemäßigte Kritiker. Sie betonen, daß zur Vermittlung der deutschen Schriftsprache Grammatik bzw. „Sprachlehre“ doch nötig sei. Gleichzeitig fordert man – ganz im Sinne Grimms – „Sprachkunde“ als Lehre vom Bildergehalt und vom geschichtlichen Gewordensein der Sprache. (Vgl. ebd. die Hinweise auf Hiecke und Hildebrand.)

Aber es gibt auch eine radikale Gegenposition zu Jacob Grimm. Sie setzt für die Volksschulen strengstes grammatikalisches Wissen als Mittel zur formalen Geistesbildung ein. Das Grundkonzept besteht in der Gleichsetzung von Sprache und Logik: „Wenn menschliches Denken sich nach den Gesetzen der Logik vollzieht, und wenn die Sprache das Medium und Organ der Gedanken ist, so muß die Gesetzmäßigkeit logischen Denkens auch den Bau der Sprache bestimmen. Wenn aber in der Sprache die Gesetze des Denkens angelegt sind, und wenn es – im Sinne der Aufklärung – das erste und wichtigste Ziel jedes Unterrichts sein sollte, das Denken zu lehren, dann mußte diese Aufgabe doch auch und insbesondere vom Sprachunterricht zu leisten sein.“ (Ebd., 11.) Als Lehrmaterial für die Verwirklichung solch logischer Schulung diente die berühmte „Deutsche Sprachlehre“ von Karl Friedrich Becker (erster Band 1827, vgl. ebd.) und die danach für Schulzwecke popularisierte „Praktische Sprachdenklehre“ von Raimund Jakob Wurst. Sie erschien erstmals 1836 und wurde 66 Mal aufgelegt (vgl. ebd.,12). Auch am Anfang unseres Jahrhunderts kann man mitunter noch Schulbücher finden, die dem Konzept folgen, mit der Einsicht in den Bau der Sprache auch die Einsicht in die verschiedenen Arten der logischen Verhältnisse zu vermitteln.

Der Grammatikunterricht nach Wurst wurde schon von den Zeitgenossen als Irrweg erkannt und hatte in seiner Reinform keine Zukunft. Aber obwohl man weiß, welch leerer Formalismus hier herrschte, ist die Beschäfti-

gung mit der Frage einer Sprachdenklehre nicht erledigt. Frank (ebd.) verweist darauf, daß die Sprachtheorie Chomskys - sie wurde ja für den Deutschunterricht der sechziger und siebziger Jahre sehr wichtig - ein Beschreibungsmodell für alle Sprachen ist und mit logischen Gesetzen in Verbindung gebracht werden kann. In der Tat hegten manche moderne Didaktiker die Hoffnung, mit dem linguistischen Beschreibungsmodell gleichzeitig ein univerales Modell des Denkens lehren zu können. Diese Diskussion blieb freilich im Allgemeinen stecken. Trotzdem besteht zu Becker und Wurst die Diskussionsfrage weiterhin: Ist es verfehlt, darauf zu schauen, was unsere Sprache zum Beispiel mit den Konjunktionen und Satzadverbien an Formulierungsmöglichkeiten für logische Verknüpfungen anbietet und wie und in welchem Alter sich Schüler dieser Kategorien bedienen? Wann, zum Beispiel, verfügen Schüler über Ausdrucksmöglichkeiten für konzessive Beziehungen, also für Beziehungen, die etwa mit *obwohl* das Vorhandensein eines Gegengrundes einräumen, der aber nicht zureichend ist? Es könnte ein Forschungsprojekt sein, einmal zu untersuchen, wie Jugendliche bestimmter Altersstufen etwa beim Erörterungsaufsatz mit den sprachlichen Mitteln für die einzelnen Beziehungen umgehen, also mit den Mitteln für die folgenden Beziehungen:

zeitliche: *während; zuletzt ...*,

kausale und finale: *denn; folglich ...*,

konditionale: *falls, sofern ...*,

konsekutive: *so daß ...*,

einräumend-konzessive: *obgleich ...*,

adversative: *während, wohingegen; trotzdem ...*,

einschränkende: *jedoch, aber* und

modale, also die Begleitumstände betreffende Beziehungen: *als, indem*.

Doch jetzt zurück zur Ausgangsfrage. Beim Literaturunterricht und beim Aufsatzschreiben konnten wir nach dem Durchlaufen verschiedener Entwicklungsstufen für die Gegenwart eine ganz extreme Wendung zum Lernenden beobachten. Seine subjektiven Auffassungen traten immer wieder ins Zentrum und wurden für den Lehrer und das Gespräch in der Gruppe wichtig. Kann man sich eine solche innere Beteiligung aber auch bei dem nüchternen Teilbereich Grammatikunterricht vorstellen?

Schülern werden bei modernen Grammatikkonzeptionen nicht mehr einfach Regeln, Begriffe und Klassifikationen der Sprachbetrachtung gelehrt. Sie erhalten vielmehr Sprachmaterial (oder stoßen selber darauf), das Auffälligkeiten enthält, und untersuchen dieses selbständig. Dabei benutzen sie Operationen. Ein Beispiel, das an die oben gebrachten Wortartbeispiele

aus der Diskussion zur „Sprachdenklehre“ anknüpft: Wir sprachen dort von Konjunktionen und Adverbien. Welche der Wörter *oft, dabei, hier, dann, weil, so daß, ob, während, heute* sind nun Adverbien, welche Konjunktionen? Das wissen auch Fachleute nicht gleich auf Anhieb, abgesehen davon, daß es hier wissenschaftliche Kontroversen gibt. Der Unterricht arbeitet hier mit den Operationen oder „Proben“. Im gegebenen Fall lautet die Probe: „Nach Konjunktionen kann das Subjekt an erster Stelle stehen bleiben. Adverbien dagegen verdrängen das Subjekt von seiner ersten Stelle an die Stelle hinter dem Prädikat.“ Nehmen wir den einfachen Satz „Ich sehe dich“ und setzen diese Wörtchen davor, merken wir sofort, was sie einmal in diese Richtung, einmal in jene bewirken und können sie auch klassifizieren. (Vgl. *Menzel, W.* 1995, 32.) So können Schüler große Teile des Grammatikcurriculums selbständig handelnd bewältigen und ihre Kenntnisse in verschiedenen Zusammenhängen nutzen. Bei dieser Vorgehensweise begegnen sie nicht nur Resultaten der Wissenschaft, die sie dann halbverstanden übernehmen; sie sind vielmehr an der Aufstellung der grammatischen Kategorien selbst beteiligt, indem sie prozeßorientierte Methoden der Sprachwissenschaft mitvollziehen. Man hat dieses Lernen mit dem Lernen in einer Werkstatt verglichen. Und die „Grammatikwerkstatt“ erlaubt – nach *Eisenberg, P./Menzel, W.* 1995,22 – „die grammatischen Kategorien über sprachliches Material sozusagen anzufassen, sie von allen Seiten zu betrachten und auszuprobieren, welche Eigenschaften sie wohl haben.“

„Operative Verfahren“, „Grammatikwerkstatt“ - aus diesen und weiteren zentralen Begriffen derzeitiger Sprachdidaktik erhellt, daß im Grammatikunterricht ganz ähnlich wie in anderen Teilbereichen des Deutschunterrichts das selbständig erprobende Handeln der Schüler zu seinem Recht kommt. Und es ist ein durchaus emotional getöntes, vom Suchen und Finden geprägtes Handeln! Sogar ganz besonders deutlich wird beim Grammatikunterricht das für die Gegenwart typische Bemühen, dem Lernenden auch dazu zu verhelfen, sich seiner Lernstrategien bewußt zu werden und über seine jeweiligen Erfahrungen damit nachzudenken („Metakognition“). Die operativen Verfahrensweisen begünstigen derartige Selbstvergewisserungen offensichtlich.

In diesem Zusammenhang ist auch noch der Begriff der Sprachaufmerksamkeit (*language awareness*) zentral. Was Helga Andresen dazu ausführt, geht deutlich parallel zu unseren früheren Überlegungen zu Karl Bühlers Organon-Modell. Sie plädiert dafür,

„die Ontogenese von Sprachbewußtsein in einer entwicklungsbezogenen Perspektive zu untersuchen, die ansetzt bei Erfahrungen von Kindern und

entstehende Sprachbewußtheit im Kontext der sprachlichen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung analysiert.“ (Andresen, H. 1993, 130. Zu der großen Forschungsarbeit, in der die internationalen Language-awareness-Untersuchungen endlich auch für die Deutschdidaktik breiter rezipiert und diskutiert werden, vgl. Andresen, H. 1985.)

Dies ist eine fruchtbare Gegenposition zur traditionellen Angst vor Grammatik, durch die unterstellt wird, man müßte Jugendlichen irgendwann die schwere Last des Sprachwissens überstülpen. Vielmehr gibt es in der Entwicklung jedes einzelnen immer wieder Momente mit einem aufmerksameren Umgehen mit Sprachstrukturen als im normalen Alltag. (Die berühmte „Sammelknödeln“-Auseinandersetzung bei Karl Valentin ist hierfür ein durchaus brauchbares und linguistisch sogar sehr ergiebiges Beispiel!) Daran läßt sich anknüpfen und das Sprachwissen erlebnisnah vermehren. Mehr Sprachbewußtsein entsteht auch durch Sprachspiele, Sprachwitze, das Deuten von Namen und das Erfinden von Bezeichnungen für selbsterfundene Dinge. Vieles verbindet sich hier mit dem kreativen Schreiben und dem Literaturunterricht. Wichtig wird immer wieder die konkrete Poesie mit ihren lautlichen und bildlichen Spielereien mit der Sprache als Gestaltungsmaterial. Auch das Analysieren von Metaphern, diesen oft ganz körpernahen Ausdrücken (man vergleiche auch hierzu den obigen Exkurs zu Karl Bühler), erhöht den Spaß an Sprache und Sprachuntersuchungen.

Diese Sicht des Grammatikunterrichts macht deutlich, daß er parallel zu den anderen Teilbereichen und in vielem mit ihnen vergleichbar von einer pädagogischen Konzeption getragen ist, die auf die zunehmende Eigentätigkeit des Schülers, auf seine selbständige Auswahl und Durchführung von „Operationen“ und auf begleitende „Metakognition“ beim Lernen setzt. Es wird also die generell sichtbare und für die Ausbildung je sachspezifischer Methoden höchst produktive Entwicklungsrichtung bestätigt, die wir für den Deutschunterricht der Gegenwart immer wieder erkannt haben: Der Weg geht hin zu einem Lernen, bei dem sich der Schüler stärker als früher als Subjekt dieses Lernens erfährt.

Literatur

- ANDRESEN, Helga (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen
- ANDRESEN, Helga (1993): Sprachspiele als Fenster zu entstehender Sprachbewußtheit bei Kindern. In: EISENBERG, Peter/KLOTZ, Peter (Hrsg.)(1993): Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben. Stuttgart, 119 - 133
- BATTACCHI, Marco W. u.a. (1996): Emotion und Sprache. Frankfurt am Main, Berlin, Bern
- BEISBART, Ortwin/BLECKWENN, Helga (Hrsg.)(1993): Deutschunterricht und Lebenswelt in der Fachgeschichte. Frankfurt am Main, Berlin, Bern
- BITTNER; Günther (1969): Sprache und affektive Entwicklung. Stuttgart
- EIBL, Karl (1995): Die Entstehung der Poesie. Frankfurt am Main, Leipzig
- EICHLER, Wolfgang (1996): Zur Geschichte des Grammatikunterrichts. Von der Antike bis zur Gegenwart. In: Deutschunterricht 49 (1996) 2, 65 - 72
- EISENBERG, Peter/MENZEL, Wolfgang: Grammatik-Werkstatt. In: Praxis Deutsch 22 (1995), 129, 14 - 23
- FRANK, Horst Joachim (1973): Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München
- FRANK, Horst Joachim (1978): Der Deutschunterricht in der Geschichte seiner Ziele. In: Jahrbuch der Deutschdidaktik. Königstein/Ts., 3 - 18
- FRITZSCHE, Joachim (1994 a): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 1: Grundlagen. Stuttgart
- FRITZSCHE, Joachim (1994 b): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart
- KÖNIG; Karlheinz (1991): Rahmenbedingungen und Praxis im Unterricht an „teutschen“ Schulen im ausgehenden Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit. In: LIEDTKE, Max (Hrsg.)(1991 b): a.a.O., 250 - 290
- LIEDTKE, Max (1991 a): Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen Pädagogischen Anthropologie. Göttingen (3., ergänzte Auflage)
- LIEDTKE, Max (Hrsg.)(1991 b): Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens. Erster Band. Geschichte der Schule in Bayern. Von den Anfängen bis 1800. Bad Heilbrunn/Obb.
- LUDWIG, Otto (1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin, New York
- MAY, Peter (1991): Schulen und Unterricht der Schreib- und Rechenmeister. Beispiel: Nürnberg. In: LIEDTKE, Max (Hrsg.)(1991 b): a.a.O., 291 - 296
- MENZEL, Wolfgang (1995): Grammatik-Werkstatt. In: Praxis Deutsch 22 (1995), 129, 27 - 42
- ROSENBUSCH, Heinz S./SCHOBER, Otto (Hrsg.) (1995): Körpersprache in der schulischen Erziehung. Hohengehren (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage)
- RÜTIMANN, Hansheinrich (1993): Sprachentdecker. Eine Grammatik-Werkstatt. Bern
- SCHOBER, Otto (Hrsg.)(1974): Funktionen der Sprache. Stuttgart
- SCHOBER, Otto (1977): Studienbuch Literaturdidaktik. Kronberg/Ts.
- SCHOBER, Otto (Hrsg.)(1980): Sprachbetrachtung und Kommunikationsanalyse. Kronberg/Ts.
- SCHOBER, Otto (1988): Themen gegenwärtiger Aufsatzdidaktik. In: Blätter für den Deutschunterricht 4/1988, 97 - 110

- SCHOBER, Otto (1994): Lesebuch. In: LANGE, Günter u.a. (Hrsg.)(1994): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2, 484 - 506
- SCHUSTER, Karl (1993): Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. Hohengehren
- SCHUSTER, Karl (1995): Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht. Hohengehren
- STOLZ, Thomas (1994): Grammatikalisierung und Metaphorisierung. Bochum
- WALDMANN, Günter (1984): Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): Handbuch „Deutsch“ für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I. Paderborn, München; Wien, 98 - 141
- WEISGERBER, Bernhard u.a. (1983): Handbuch zum Sprachunterricht. Weinheim, Basel

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Matreier Gespräche - Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg](#)

Jahr/Year: 1998

Band/Volume: [1998](#)

Autor(en)/Author(s): Schober Otto

Artikel/Article: [Formen des Umgangs mit Sprache und Literatur in der Geschichte des Deutschunterrichts 288-312](#)