

## Schulsprache «Deutsch» / «Français» Bemerkungen zur Geschichte des Schulfaches in der Schweiz (~1840 bis ~1990) in vergleichender Perspektive

Bernard Schneuwly, Thomas Lindauer, Anouk Darne, Julienne Furger, Anne Monnier, Rebekka Nänny, Sylviane Tinembart

### Abstract

Im Beitrag wird die Genese und Entwicklung des Schulfaches «Schulsprache» in der Romandie und der Deutschschweiz im Zeitraum von 1830 bis 1990 nachgezeichnet. Es zeigt sich dabei, dass sich die beiden kulturellen Kontexte in der Organisation und in Bezug auf die Ziele und Zwecke des Erstsprachunterrichts unterscheiden. Dies eröffnet ein weites Forschungsfeld, das im vorliegenden Text erst in Ansätze skizziert werden kann.

In den Fokus werden die mittleren und oberen Stufen der Volksschule genommen und in Bezug auf drei Dimensionen dargestellt: a) Genese des Faches «Schulsprache» in zwei Sprachregionen der Schweiz in vergleichender Perspektive; b) Perioden der Entwicklung des Faches; c) mögliche Unterschiede zwischen den Sprachregionen in drei Teilgebieten des Faches: Grammatik, Lesen, Schreiben.

Auf der Basis eines systematisch erhobenen Korpus von Lehrplänen – unter Miteinbezug von Lehrmitteln (Lesebücher, Grammatiken) – und über die während der Konstitution des Faches stattfindenden Diskurse in den Lehrerzeitschriften wird das Fach von zwei Standpunkten aus beschrieben: Es wird einerseits «äusseren» Ordnung analysiert, die Stellung und die Bedeutung des Faches «Schulsprache» in Bezug zu anderen Fächern. Andererseits soll auch die «innere» Ordnung, die sich auf die Organisation des schulischen Wissen innerhalb des Faches – auf den Aufbau der Vermittlung der Inhalte und Fertigkeiten, auf ihre Gewichtung und Reihenfolge – bezieht, in den Blick genommen werden. Die Studie zeigt grosse Ähnlichkeiten in der Genese und allgemeinen Entwicklung in beiden Sprachregionen, aber auch Unterschiede in der Ordnung des Wissens in den drei untersuchten Dimensionen.

Die präsentierten Erkenntnisse sind im Kontext eines durch den Schweizerischen Nationalfonds geförderten Sinergia-Projektes zur «Transformation schulischen Wissens seit 1830» (CSRII1\_160810) in Zusammenarbeit der Universitäten Zürich und Genf sowie der Pädagogischen Hochschulen FHNW, Tessin und Zürich entstanden.

### Schlüsselwörter

Geschichte des Sprachunterrichts, Schreiben, Lesen, Grammatik, Volksschulcurriculum, Lehrplangeschichte, Geschichte des Schulbuchs, Schulfachentwicklung

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

### AutorInnen

Bernard Schneuwly, Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève

Boulevard Pont d'Arve 40, 1205 Genève, Bernard.Schneuwly@unige.ch

Anouk Darne, Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève

Boulevard Pont d'Arve 40, 1205 Genève, Anouk.Darne@unige.ch

Anne Monnier, Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève

Boulevard Pont d'Arve 40, 1205 Genève, Anne.Monnier@unige.ch

Thomas Lindauer, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen,

Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, thomas.lindauer@fhnw.ch

Julienne Furger, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen,

Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, julienne.furger@fhnw.ch

Rebekka Nänny, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen,

Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, rebekka.naenny@fhnw.ch

Sylviane Tinembart, Haute école pédagogique Vaud, Avenue Cour 33, 1007 Lausanne, sylviane.tinembart@hepl.ch

# Schulsprache «Deutsch» / «Français»

## Bemerkungen zur Geschichte des Schulfaches in der Schweiz (~1840 bis ~1990) in vergleichender Perspektive<sup>1</sup>

Bernard Schneuwly, Thomas Lindauer, Anouk Darne, Julienne Furger, Anne Monnier, Rebekka Nänny, Sylviane Tinembart

### 1 Ein heterogenes Fach mit (zu) vielen Funktionen

«So gelang dem Deutschunterricht die Abgrenzung von anderen Unterrichtsfächern und die Begründung als eigenes Fach erst spät und nur unvollkommen [...]» (Frank, 1973, S. 153)

Das Schulfach «Deutsch» – und dasselbe gilt auch für das Schulfach «Français» – kann in gewissem Sinn als «unvollkommen» charakterisiert werden. Indiz dafür ist, dass ihm, mehr als den meisten anderen Fächern, eine Art Dauerkrise<sup>2</sup> diagnostiziert wird; und noch mehr, die Versuche, es zu zerstückeln, zum Beispiel in Frankreich oder in Australien.<sup>3</sup> Die Krise, wie Bronckart (1983) und Frank (1973) zeigen, resultiert aus den zahlreichen Zielen und Zwecken, welchen das Fach mit unterschiedlicher Gewichtung über die Zeit dienen soll und die sich zum Teil widersprechen. Aufgrund dieser beiden Arbeiten kann folgende, sicher nicht vollständige Liste von Zielen und Funktionen für den Schulsprachunterricht erstellt werden:

- grundlegende sprachliche Fähigkeiten vermitteln, vor allem Lesen und Schreiben;
- Denken und Wissen entwickeln, unter anderem durch Arbeit am Wortschatz;
- die Funktionsweise von Sprache lehren, was auch zur Entwicklung des Denkens, aber auch des Stils beitragen soll;
- (bildungs-)sprachliche Normen vermitteln und ihre Akzeptanz durchsetzen;
- Basis für das Lernen anderer Sprachen schaffen;
- zur moralischen Erziehung und zu Gesinnungsbildung beitragen;
- Zugang zum kulturellen, vor allem literarischen Erbe herstellen, und dadurch zur Bildung der Person in Bezug auf ein humanistisches Menschenbild beitragen;
- die nationale Identitätsbildung fördern.<sup>4</sup>

Alle diese Ziele zugleich in einem Fach zu verfolgen, ist an sich ein aussichtsloses bzw. wenig zielführendes Unterfangen. Die Bildung, die mit einem solchen multi-funktionalen Fach erzielt werden kann, ist also notwendigerweise unvollständig, weil es nicht alle Ziele bzw. Inhalte in gleichem Masse berücksichtigen

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Text ist eine von uns erstellte und kontrollierte Übersetzung des französischen Paralleltexts – und umgekehrt [[http://www.forumlecture.ch/fr/myUploadData/files/2016\\_2\\_Schneuwly\\_Lindauer\\_et\\_al\\_fr.pdf](http://www.forumlecture.ch/fr/myUploadData/files/2016_2_Schneuwly_Lindauer_et_al_fr.pdf)].

<sup>2</sup> Bronckart (1983) zeigt die Existenz eines Diskurses bezüglich der Krise des Französischen über 150 Jahre. Der bekannte Linguist Charles Bally schrieb 1930 eine viel gelesene, detaillierte Analyse «La crise du français». Frühe Kritik am deutschen Sprachunterricht findet sich in Hildebrands stark rezipiertem Werk «Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule» (1867) bis hin zu Glinz, einem den Deutschunterricht in der Deutschschweiz in vielfältiger Weise prägenden Lehrer, Lehrmittelautor und Sprachwissenschaftler: «[...] denn obwohl er [der Referent Glinz] sozusagen Grammatiker von Beruf ist, gibt es für ihn in der Schule kein Fach «Grammatik», sondern nur ein Fach «Sprache», und auch das ist kein «Fach», sondern eine Grundlage alles Schullehrens, nicht nur des Sprachunterrichts» (Glinz 1961; zitiert nach Glinz 1993, S. 278). Man findet auch Beiträge zur «Krisis des muttersprachlichen Unterrichts» (Schweizerische Lehrerzeitung, 1929ff.; oder Bruckner (1943), «Von der Verwahrlosung unserer Sprache»); die *Société pédagogique de la Suisse romande* publiziert ebenfalls einen langen Artikel über die «Crise du français» Jacot (1932).

<sup>3</sup> Der Studienplan von 2002 in Frankreich für die Primarschule sah in der Tat eine Zerstückelung des Faches vor: es wurde in zwei Teile aufgeteilt, nämlich Literatur einerseits, Reflexion über Sprache andererseits. Sprachtätigkeiten wie Lesen und Schreiben wurden an die anderen Fächer überantwortet. Ähnliche Tendenzen findet man zum Beispiel im Studienplan Australiens, der von Sawyer (2002) und Sawyer und Watson (2001) stark kritisiert wurde; siehe dazu Schneuwly und Cordeiro Sales (2015).

<sup>4</sup> Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts wird in der Schweiz vom Fach «Sprachunterricht» das Erlernen der motorischen Aspekte des Schreibens getrennt: Es ist dafür ein eigenes Fach (Schön-)Schreiben, zum Teil in Verbindung mit Zeichnen und geometrischem Zeichnen, angesetzt; siehe dazu Lindauer und Manz im vorliegenden Heft.

kann; und es ist «heterogen», weil es keiner Ordnungsstruktur des Wissens ausserhalb der Schule entspricht. Und trotzdem scheint das Fach heute ganz selbstverständlich zu sein: Man findet es im Lehrplan, in den Lektionentafeln, in Schulprogrammen und pädagogischen Diskursen und auch in der entsprechenden Fachdidaktik «Deutschdidaktik» bzw. «didactique du français». Aber das Fach existiert auch im «Bewusstsein um das Fach» («conscience disciplinaire») (Cohen-Azria, Lahanier-Reuter & Reuter, 2013), einem *common sense* über das Fach, das sich unter anderem in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, der Eltern bzw. der gesamten Gesellschaft zeigt, die das Fach (an-)erkennen und zu meinen wissen, was in diesem Fach behandelt wird bzw. zu lehren und lernen ist.

Die Vielzahl der Funktionen und Ziele, die im Laufe der Geschichte des Faches auftauchen, die sich überlagern und die koexistieren, haben im Lauf der Zeit nicht immer dasselbe Gewicht. So konnte etwa im Zuge der Reformpädagogik der «freie Aufsatz» andere, mehr auf Nützlichkeit ausgerichtete Schreibformen zwar nicht ersetzen, doch das Ziel der «Persönlichkeitsbildung» nahm gegenüber der utilitaristischen Ausrichtung deutlich mehr Platz ein. Das Fach ist also gekennzeichnet von einem ständigen Ausbalancieren und Neuverhandeln der Ziele, was sich auch auf die didaktischen Konzepte und deren Gewichtung auswirkt.

### 1.1 Zwei verschiedene Erzählweisen zur Geschichte des Fachs

Um sich diesem «unvollkommenen» und «heterogenen» Fach anzunähern, ist es hilfreich, seine historische Genese zu beschreiben. Dies bedeutet, eine historisch-didaktische Methode (Bishop, 2013) anzuwenden, die, wie bereits Helters (1970) es früher vorgeschlagen hat, eine *longue durée* zum Gegenstand hat und das gesamte Schulsystem, Primar- und Sekundarschule, analysiert. Vorliegende Arbeit trägt dazu bei und präsentiert Resultate einer grossen, vergleichenden Studie<sup>5</sup>, bei der die Genese und Entwicklung der Fächer «Deutsch» und «Français» als Schulsprachen in der Schweiz, die zwei kontrastierende kulturelle Kontexte vereint (deutsch- und französischsprachig)<sup>6</sup>, den sie mit benachbarten Ländern teilt (Deutschland und Frankreich), zu beobachten und zu beschreiben. Abgesehen von dem historischen Vergleich bieten sich mindestens zwei weitere Vergleiche an: Erstens zwischen den beiden Sprachkontexten und zweitens zwischen den einzelnen Ländern: der Schweiz auf der einen Seite, Frankreich und Deutschland auf der anderen Seite.

Im Folgenden soll daher dargelegt werden, was man bereits über die Geschichte des Schulsprachunterrichts in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz einerseits, in Deutschland und Frankreich andererseits weiss.

Die Erforschung des Unterrichts in der Schulsprache Deutsch ist in der Schweiz noch wenig fortgeschritten; es existieren vor allem Studien, die kantonale ausgerichtet sind, z. B. zu Lesebüchern (Fuchs, 2001) oder über Schreiben und Lesen zwischen dem 17. und 19. Jahrhundert (Messerli, 2002; Büttner, 2015), wobei die beiden Arbeiten nur partielle den Sprachunterricht in den Blick nehmen<sup>7</sup>. Dazu kommen die in diesem Heft publizierten ersten Arbeiten aus dem oben genannten Sinergia-Projekt.

Auf der frankofonen Seite findet man – ausser den in dieser Themenummer versammelten Arbeiten und den Forschungen, auf die sie sich beziehen – Müllers Analyse zu Lesebüchern (2007) und die Arbeiten von Schneuwly über die Geschichte des Schreibunterrichts (1986, 1992). Die Forschungsgegenstände und Methoden dieser Arbeiten sind jedoch zu verschieden, um eine systematisch vergleichende Analyse

---

<sup>5</sup> Die hier präsentierten Ergebnisse sind im Kontext eines durch den Schweizerischen Nationalfonds geförderten Sinergia-Projektes zur «Transformation schulischen Wissens seit 1830» (CSRI11\_160810) in Zusammenarbeit der Universitäten Zürich und Genf sowie der Pädagogischen Hochschulen FHNW, Tessin und Zürich entstanden. Die Teilprojekte an der Université de Genève und an der PH FHNW analysieren u.a. die Entwicklung schulischen Wissens im Fach «Deutsch» und «Français» anhand von Lehrplänen, Lehrmitteln und Lehrerzeitschriften.

<sup>6</sup> Dazu kommt die italienischsprachige Kulturregion, die wir hier nicht behandeln (siehe dazu den Artikel von Sahlfeld in diesem Heft). Die Romanisch sprechende Region funktioniert nach einer anderen Logik: Sie hat keine nationale Bezugssprache, was Probleme in Bezug auf die Sprachnorm und die literarischen Referenzen schafft.

<sup>7</sup> Aus den folgenden Gründen gehen wir hier nicht weiter auf Helbling (1994) ein: Sie hat zwar interessante Quellen zusammengestellt, auf die wir uns auch stützen können, aber der Fokus ihrer Arbeit liegt nicht auf der Entwicklung und Transformation des Schulfachs Deutsch, sondern sie benutzt die Lesebücher hauptsächlich für eine Untersuchung von sozialen Vorstellungen, von denen sie annimmt, dass man sie in Lesebüchern nachweisen kann.

vornehmen zu können. Sie geben jedoch erste Hinweise darauf, dass sich die beiden kulturellen Kontexte unterscheiden.

Um die Geschichte des Schulsprachunterrichts in den beiden Nachbarländern zu vergleichen, stützen wir uns auf zwei zentrale Publikationen<sup>8</sup>: auf Frank (1973), der die Geschichte des Faches «Deutsch» bis 1945 und auf Chervel (2006), der die Geschichte des Faches «Français» beschreibt. Frank (1973) stellt die Geschichte des Faches «Deutsch» in Deutschland als komplexes Ganzes vor, das sich aus der Überlagerung der oben genannten Ziele und Zwecke ergibt, die es erfüllen muss. Diese ordnet er in die folgende chronologische Reihenfolge ein: Lässt man die lateinische Übersetzung und den Katechismus aus, ist – Comenius zufolge – Schule zuerst vor allem «Muttersprachschule», wobei dieser Unterricht vor allem als Sachunterricht zu verstehen ist. Mit der zunehmenden Schriftkultur taucht dann die Notwendigkeit auf, die Schüler und Schülerinnen für das Schreiben auszubilden: «Stilbildung» nennt Frank diese neue Funktion des Unterrichts, die sich auf Chrestomathien, Anthologien von Texten, die aus Werken von als klassisch betrachteten Autoren ausgewählt werden,<sup>9</sup> abstützt. Im Zuge einer Welle von moralischen Schriften, die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts Verbreitung fanden, verfasst Rochow Ende des 18. Jahrhunderts das «Schulbuch» als Mittel für die moralische Erziehung, keineswegs im religiösen Sinn, sondern inspiriert von Philanthropie und Aufklärung, um den Arbeitern und Bauern neue Formen von Arbeiten zu ermöglichen (Kämper-van den Boogart, 2010, analysiert diese «Volksaufklärung» im Detail).

Es ist dann aber die Auffassung des Sprachunterrichts als «Denkschulung», die es in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts erlaubt, so Frank, «Deutsch» als Fach mit einem eigenen Gegenstand zu begründen. Die Vertreter dieses Ansatzes – als prominentestes Beispiel ist hier Karl Ferdinand Becker zu nennen – sehen die Sprache als einen Organismus an, eine funktional organisierte Ganzheit, die als die in Erscheinung tretenden Gedanken verstanden wird. Sprache wird analysiert, um die Logik, das Denken, das der Sprache zugrunde liegt, zu entdecken: Es handelt sich um eine «Sprachdenklehre» (siehe dazu genauer Vesper, 1980, S. 174f.). Dieser spezifische Gegenstand des Faches wird dadurch erweitert, dass «Bildung durch Dichtung» als neues Unterrichtsziel auftaucht, deren Hauptvertreter Hiecke (1842) für das Gymnasium und Wackernagel (1843) für die Primarschule (vor allem in Deutschland, aber auch für kurze Zeit in der Deutschschweiz) sind. Zwei gegensätzliche Auffassungen treffen hier aufeinander: Die eine betreibt das Studium der Literatur als Gegenstand des Wissens, das als Teil humanistischer und ästhetischer Bildung betrachtet wird; die andere ist in gewisser Weise die Fortsetzung moralischer Erziehung als «Gesinnungsbildung». Schliesslich übernimmt der Deutschunterricht noch eine andere Funktion: der Dienst an der Nation, aber nicht mehr im Sinne Herders oder Humboldts Nationalliteratur als Teil der Weltliteratur, sondern im Sinne der einzigen Nation, entwickelt aufgrund der von den Romantikern entdeckten «Volksdichtung»: «Nationalliteratur statt Weltliteratur» fasst Frank zusammen.

Chervel (2006) auf der anderen Seite schreibt seine Geschichte des Faches «Français» auf andere Weise. Sein Ausgangspunkt ist zunächst die Frage, ob es überhaupt möglich ist, Französisch zu unterrichten. Er beschreibt zuerst, wie es während langer Zeit unter der Dominanz des Lateinischen und der «humanités» (vor allem das Lernen von klassischen Sprachen) im Lycée als unmöglich erscheint, «Französisch auf Französisch zu unterrichten» (S. 60), da dafür keine Methoden existierten. Mit der immer grösseren Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache, vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, mussten sie erfunden und aufgebaut werden, und damit zugleich auch der Gegenstand des Französischunterrichts bestimmt werden. Gleichzeitig taucht die Forderung auf, allen jungen Französischen und Franzosen in der Primarschule Französisch beizubringen: nicht nur Lesen, sondern auch das Schreiben, die Orthographie und das Verfassen von Aufsätzen. Das neue Konzept der «culture générale» löst die «humanités» im Lycée ab und bestimmt auch den allgemeinen Zweck des Muttersprachunterrichts in der Primarschule:

---

<sup>8</sup> Es wäre interessant hier eine dritte Geschichte anzuführen, die auch vergleichbar ist; diejenige der USA von der Popkewitz, sich auf Applebee (1974) stützend, schreibt: «By the end of the nineteenth century, the role of English as a school subject was clarified in a manner that still holds good today» (1988, S. 899).

<sup>9</sup> In der Deutschschweiz finden Lesebücher, welche Texte klassischer Autoren versammeln, in der Volksschule kaum Verbreitung, auch wenn das «Deutsche Lesebuch» von Wackernagel scheinbar von einigen Schweizer Lehrpersonen genutzt wurde, galten die Texte gemeinhin als zu schwierig und kindfern. Die narrativen, literarischen Texte wurden häufig von den Lesebuchmachern selbst geschrieben.

*Ihre [Humanität] Ablösung hatte nur dann Sinn, wenn man es in wenigen Jahren schafft, rund um das Französische eine neue Pädagogik zu entwickeln, ein Ensemble von Didaktiken, die neue Übungen mit tiefen Veränderungen im Programm der Autoren verbindet; und ganz allgemein die Bildung eines Individuums, dessen Qualität der humanistischen Bildung ebenbürtig wäre. Es ging vor allem darum, rund um die französischen Texte, die im Zentrum der neuen Pädagogik stehen, Übungstypen, Formen der kollektiven Reflexion, Modalitäten ihres Gebrauchs zu erfinden, die die überholten Formen des alten Modells ablösen würden. (Chervel, 2006, S. 65)*

Vor allem die *culture générale*, ausgerufen von Jules Ferry, dem Begründer der «*école républicaine*» 1880 in Frankreich, war der Prüfstein für die neue Organisation des Französischunterrichts. Vor den versammelten Primarschulinspektoren und Lehrerseminardirektoren erklärt Ferry: «Deshalb, meine Herren, verlangen wir von euch allen, für uns Menschen auszubilden, und nicht Grammatiker. Entwickelt deshalb bei euren Schülern vor allem die *culture générale*» (zitiert nach Chervel, 2006, S. 65).

Chervels Buch zeigt auf, wie im Laufe des 19. Jahrhunderts die verschiedenen Übungen und Inhalte aufgebaut werden, um im Laufe des Wechsels vom 19. zum 20. Jahrhundert das neue Fach «Français» zu bilden. Er beschreibt jedoch nicht das Fach als Ganzes, sondern die verschiedenen Teile, die das Fach bilden und die wie Stränge nebeneinander stehen: Orthographie und Lesen sowie ihre zunehmende Didaktisierung; Grammatik mit ihrem ungemeinen Erfolg; die mündliche Sprache der Schüler, die vor allem dank dem Freiburger Père Girard Bedeutung gewinnt; die klassischen Autoren, die der «*explication de texte*», dem Texterklären, unterzogen werden; der Aufsatz und die Literaturgeschichte. Wie man sieht: Inhalte und deren Bearbeitung stehen in dieser Geschichte im Zentrum (vgl. auch Savatovsky, 1995; Boutan, 1996).

Wenn man diese beiden Beschreibungen der Geschichten des Muttersprachunterrichts – also eigentlich des an sich gleichen Faches – vergleicht, so kann man zwei grössere Unterschiede auf verschiedenen Ebenen feststellen:

1. Die Art und Weise, die Geschichte des Faches zu erzählen. Für das Fach «Deutsch» bilden die Funktionen des Faches das Grundgerüst der Erzählung («Stilbildung», «moralische Erziehung», «Denkschulung» etc. sind die Kapitelüberschriften bei Frank). Konkreten didaktischen Konzepten und Inhalten wird vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt. In der französischen Erzählung von Chervel hingegen stehen die Komponenten des Faches und ihre Verbindungen im Zentrum, vor dem Hintergrund der «*culture générale*»: Abfolge solcher Komponenten (Rechtschreibung, Grammatik, Literatur, usw.) und ihrer Veränderung in der Zeit stehen im Zentrum. Die didaktischen Konzepte werden im Detail beschrieben. Die Zwecke und Ziele des Unterrichts werden nur wenig ausgeführt und bilden entsprechend auch nicht das Grundgerüst der Erzählung.
2. Die Bestimmung des Zeitpunktes des Auftauchens des Faches. Frank nimmt die Anfänge des Faches «Deutsch» in den 1830er-Jahren an; es existiert in seiner Narration als Fach seit der «Sprachdenklehre» von Becker und dessen Anhängern und Nachfolgern. Das Fach entwickelt sich danach durch Aufnahme weiterer Funktionen weiter. Anders die Darstellung bei Chervel: für ihn findet sich der Ursprung des Faches nicht in der Entstehung und Etablierung eines einzigen Gegenstandes, sondern genau im – unwahrscheinlichen – Zusammenkommen verschiedener, fast widersprüchlicher Komponenten. Als solches existiert es bei ihm erst später als bei Frank, nämlich Ende des 19. Jahrhunderts.

## 1.2 Vergleichende Forschungsfragen

Im Folgenden stellen wir die Hypothese auf, dass die beiden kulturellen Kontexte sich in der Organisation und im Bezug auf die Ziele und Zwecke des Mutter- oder Erstsprachunterrichts unterscheiden. Dies eröffnet ein weites Forschungsfeld, das wir im vorliegenden Text in Ansätzen skizzieren wollen. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf die mittleren und oberen Stufen der Primarschule und untersuchen drei Gebiete:

- Genese des Faches «Muttersprache» in zwei Sprachregionen der Schweiz in vergleichender Perspektive;
- Perioden der Entwicklung des Faches;

- Mögliche Unterschiede zwischen den Sprachregionen in drei Teilgebieten des Faches: Grammatik, Lesen, Schreiben.

Auf der Basis eines systematisch erhobenen Korpus von Lehrplänen und unter Miteinbezug von Lehrmitteln (Lesebücher, Grammatiken) und über die Konstitution des Faches stattfindende Diskurse in den Lehrerzeitschriften<sup>10</sup> wird sprachübergreifend und -vergleichend das Fach von zwei Standpunkten aus beschrieben. Wir analysieren einerseits die Stellung und die Bedeutung des Faches «Schulsprache». Neben dieser «äusseren» Ordnung soll auch die «innere» Ordnung, die sich auf die Organisation des schulischen Wissens innerhalb des Faches – auf den Aufbau der Vermittlung der Inhalte und Fertigkeiten, auf ihre Gewichtung und Reihenfolge – bezieht, in den Blick genommen werden. Diese «innere» Ordnung des Faches basiert vor allem auf der Analyse von Lehrmitteln.

## 2 Zur Genese des Faches in zwei Sprachregionen der Schweiz

Im folgenden Abschnitt präsentieren wir auf der Basis des im Projekt analysierten Materials zwei kurze Beschreibungen der Genese der Fächer in der deutsch- und in der französischsprachigen Schweiz.

### 2.1 Deutschsprachige Schweiz: Sprachunterricht als Gesamtunterricht – Denken und Sprechen im Zentrum

Der muttersprachliche Unterricht in der Deutschschweiz wurde in verschiedenen offiziellen Dokumenten unterschiedlich bezeichnet, z.B. als «Sprachlehre» (vgl. Lehrplan Stadt Zürich 1847) oder als «Sprachfach» (vgl. Lehrplan Aargau 1862). Innerhalb des Systems Schule kommt ihm eine besondere Rolle zu: Die im Rahmen dieser Ordnungsstruktur vermittelten literalen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Lesen und Schreiben) gehören zu den Kernelementen schulischen Wissens.

In den Aargauer Lehrplänen des 19. Jahrhunderts ist das Fach für die Gemeindeschulen noch sehr heterogen organisiert: Es umfasst Übungen zur Anschauung, zum Memorieren, zum mündlichem Ausdruck, Lesen, Schreiben und Denküben. Die Lehrpläne machen auch explizite Hinweise zu den Inhalten, die in diesem «Fach» zu bearbeiten sind: «1. Erzählungen, vorzugsweise geschichtlichen Inhalts: a) Bibelgeschichtliche Zusammenfassungen. b) Aus der Schweizergeschichte. c) Bearbeitung der Gleichnisse. 2. Beschreibungen, vorzugsweise geographische und naturhistorische» (Lehrplan für die Gemeindeschulen des Kantons Aargau 1862). Auch Grammatik spielt eine wichtige Rolle, da sie unter dem Begriff «Sprachdenklehre» als «eine Sprachlehre, durch die man richtig denken, und eine Denklehre, durch die man richtig sprechen lernt» (Wurst 1843: VIII f.), betrachtet wird. Die Inhalte der im Sprachunterricht verwendeten Texte stammen also aus Geschichte, Geographie und Naturwissenschaft. Dieses umfassende Verständnis von Sprachunterricht legitimierte denn auch die hohe Stundendotation: circa die Hälfte aller Stunden werden diesem umfassenden Sprach- und Denkfach zugeordnet; auf der Oberstufe reduziert sich die Stundendotation etwas zugunsten eines 4-stündigen Faches «Realien». Differenzierter stellt sich der Fächerkanon in den Fortbildungs- und vor allem in den sog. Bezirksschulen (progymnasiale Klassen 5–8) bereits ab 1866 dar: Hier werden die Realienfächer einzeln als «Geschichte», «Geographie», «Naturgeschichte» und «Naturlehre» (neben «Rechnen», «Geometrie», «Buchführung» etc.) ausgewiesen (vgl. Lehrplan für die Bezirksschulen des Kantons Aargau 1866, 19). Sprachunterricht als Gesamtunterricht war offenbar nur für die allgemeine Volksschulbildung bzw. den sog. Gemeindeschulen vorgesehen. Was in anderen Kantonen in der Volksschule bereits in mehrere Fächer aufgeteilt ist, wird im Aargau bis in die 1960er Jahre als ein Fach oder eine Gruppe von Fächern verstanden. Es wurde also ganz im Sinne eines Gesamtunterrichts der Lehrperson überlassen, wie sie die Zeit auf die jeweiligen Fächer bzw. (Fach-)Inhalte verteilt.

Anders stellt sich die Situation im Kanton Zürich – und in weniger expliziter Form auch im Kanton Schwyz – dar. Hier wird schon früh – z.B. im Lehrplan Stadt Zürich von 1847 in der 4.–6. Klasse – das Fach «Deutsche Sprache» von den Realienfächern unterschieden. Insgesamt werden 10 Fächer begrifflich, aber auch inhaltlich methodisch unterschieden: Religion, Deutsche Sprache, Rechnen, Geographie, Geschichte,

<sup>10</sup> Die folgende Synthese beruht auf den Arbeiten der Mitautoren des vorliegenden Artikels, die auch eigene Beiträge im vorliegenden Band publizieren. Diese Arbeiten und Beiträge beruhen auf bereits fertiggestellten (Monnier, 2015; Tinembart, 2015) oder sich in Erarbeitung befindlichen Dissertation zur Geschichte des Grammatikunterrichts in der französischen (Darme) und deutschen Schweiz (Nänny) und zur Geschichte des Schreibunterrichts in der Deutschschweiz (Furger).

Kalligraphie, Zeichnen, Gesang, Geometrie, Naturgeschichte. In den ersten Schuljahren (= Elementarschule) umfasst der Sprachunterricht 1. *Sprechübungen*, welche «den Schüler neben der Bildung des Organs zum Denken anleiten, und denselben befähigen, das Gedachte durch die Rede in einfachen Sätzen richtig darzustellen» (Lehrplan Stadt Zürich von 1847, S. 6), 2. *Sprachliche Schreibübung*, die aber nur Orthografisches umfassen, 3. *Kalligraphieübungen* sowie 4. *Lesen*, welches «leichtfassliche Stücke [...] sowohl in Prosa als Poesie» (S. 7) behandelt.

Ähnlich wie im Aargau zeigt sich der Lehrplan 1861 im Kanton Zürich: Der «Sprachunterricht», wie nun das Fach bezeichnet wird, umfasst *Denk- und Sprechübungen*, *Lesen und Schreiben*, *Lesen und Erklären*, *Sprachlehre* sowie *schriftlicher Ausdruck*. Daneben steht ein separates Fach «realistische Belehrungen», in dem ab der 3. Klasse «Aus der Geographie», «Aus der Geschichte» und «Aus der Naturkunde» unterrichtet wird. Auf der höheren Stufe sieht man die Struktur des modernen Sprachunterrichts deutlicher, wie das folgende Zitat zeigt:

*Der Sprachunterricht gliedert sich in der Realschule und in der Ergänzungsschule nur in die drei Richtungen: Lesen und Erklären, Sprachlehre und schriftlicher Ausdruck in der Meinung, daß die besondern Denk- und Sprachübungen [es handelt sich dabei um das Einüben sprachlicher Strukturen, ohne Analyse, A.d.V.] der Elementarschule auch ohne Anordnung besonderer Übungen theils im gesamten Schulunterricht überhaupt, theils namentlich auch bei der Behandlung der realistischen Fächer und bei der Vorbereitung der Übungen im schriftlichen Ausdruck, besonders auch durch den Gebrauch des Schriftdeutschen von Seite des Lehrers und der Schüler beständig ihre sorgfältige Ausführung finden.» (Lehrplan Kanton Zürich 1861, S. 10)*

Zeigt also das Zürcher Beispiel während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine ziemlich rasche Entwicklung hin zu einer «klassischen» Konzeption des Faches, sieht man am Aargauer Beispiel, dass es auch Trägheit in der Entwicklung geben kann, die sich sicher aus dem Kontext erklären lassen, zum Beispiel hier durch die Idee des «Gesamtunterrichts» – vor allem in der Primarschule – der normalerweise getrennte Elemente verbindet.

## 2.2 Französischsprachige Schweiz: der Aufsatz als Motor der Vereinheitlichung des Faches

Die Analyse sämtlicher Schulgesetze und -reglemente und einer Auswahl von Schulprogrammen und Studienplänen für den Primarunterricht in drei Kantonen (Genf, Waadt, Freiburg) zeigt, dass der Prozess der Bildung des Faches «Français» ähnliche Phasen durchläuft, jedoch zu etwas verschiedenen Zeitpunkten: der Kanton Waadt geht etwas schneller vor als die beiden anderen. Im Laufe des 19. Jahrhunderts konstituiert sich also «Français» langsam als Fach, ausgehend von vorher klar getrennten Teilen mit Lesen auf der einen Seite und Grammatik und Orthographie auf der anderen. Ein Hinweis dafür, dass es in der ersten Hälfte des Jahrhunderts noch keine wirklich fachliche Organisation gab, ist die Tatsache, dass die offiziellen Texte diese Unterrichtseinheiten «objets d'enseignement» (Unterrichtsgegenstände) nennen. Das Wort «branche», ein mögliches Wort für «Fach», taucht in diesen Dokumenten erst im letzten Drittel des Jahrhunderts auf. Seit dem Ende der 1840er Jahre diversifizieren sich die Gegenstände und Übungen zu Sprache und strukturieren sich als Bestandteile (Grammatik, Wortschatz, Orthographie, Aufsatz, Sprechen [élocution]) einer Einheit. Ende des 19. Jahrhunderts verschmelzen diese Bestandteile zusammen mit Lesen zu einem einzigen Fach.

Dieser kurz skizzierte Diversifizierungs- und Vereinheitlichungsprozess geht einher mit dem Auftreten neuer Unterrichtsgegenstände und -übungen, die wir hier am Fall Genf illustrieren (der Prozess verläuft in den beiden anderen Kantonen ähnlich). Im Gesetz von 1848 zur öffentlichen Bildung tauchen die «Eléments de la langue française» [Elemente der französischen Sprache] in der Liste der Unterrichtsgegenstände auf. Im Schulprogramm von 1854 werden unter dem Terminus «langue française» ohne klare Klassifizierung unterschiedliche Gegenstände vereinigt, die der Grammatik und der Orthographie angehören, aber auch Inhalte, die zu Wortschatz und Aufsatz gehören, wie zum Beispiel «elementare Übungen zum Aufsatz» im letzten Jahr der Primarschule. In den folgenden Schulprogrammen erhöht sich der Anteil des Wortschatzes und des Aufsatzes, auch wenn diejenigen von Grammatik und Orthographie immer noch klar überwiegen. Man findet zum Beispiel «kleine Übungen schriftlicher und mündlicher Einfälle [inventions]» ab der zweiten Klasse (Programm von 1875). Der Aufsatzunterricht erstreckt sich immer mehr auf die ganze Primarschule und folgt einer Progression, die von Nominalgruppen, wie man heute sagen würde, ausgeht und über einfache Sätze bis zu Texten führt. Zwischen Grammatik und Aufsatz einerseits – Schreiben einfacher Sätze

ist ein grammatikalischer Gegenstand – und Aufsatz und Lesen auf der anderen Seite besteht eine starke Verbindung. Lesen bietet Modelle, die der Schüler nachahmen soll, um schliesslich persönliche Texte redigieren zu können.

Parallel zu den Unterrichtsgegenständen der «langue française» tritt seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die «leçon de chose» [Anschauungslektion] auf, zuerst in der Form von «entretiens familiers» [familiäre Gespräche], die ganz am Anfang des Schulprogrammes stehen, und von den anderen Fächern getrennt sind, und dann später in das Fach «Muttersprache» integriert werden. Lesen wird um Rezitation ergänzt. Der Prozess der Entstehung des Faches «Français» endet Ende der 1880er-Jahre mit der Eingliederung des Lesens in das Ensemble der Komponenten, die bereits unter dem Titel «langue française» vereint sind. Das neue Fach bildet jetzt ein einheitliches Dispositiv, das gemeinsame Ziele und Zwecke verfolgt. Im Programm von 1880 bildet das Fach «langue maternelle» eine Einheit von drei Komponenten: «leçon de chose» (verschwindet um 1920), Lesen und Rezitieren, Grammatik, Wortschatz und Aufsatz. Die steigende Wichtigkeit des Aufsatzes ab den 1860/70er-Jahren (im Kanton Waadt schon seit 1846) bildet wohl den zentralen Faktor der Vereinheitlichung der verschiedenen Komponenten von «Français» zu einem Fach. Er ist einerseits direkt mit Grammatik verbunden, andererseits mit Lesen: Texterklärung, Bericht über Gelesenes und grammatikalische Analysen erlauben es dem Schüler, die Charakteristiken der Texte zu identifizieren, die so als Modelle für seine eigenen Texte dienen können.

Auf der Sekundar- und Gymnasialstufe sieht man in den jährlich herausgegebenen Programmen ebenfalls die fortschreitende Institutionalisierung des Faches «Français», das sich zuerst in den unteren Klassen etabliert, mit der Bildung von «classes françaises» seit 1836, sich dann seit 1886 auch in den höheren Stufen findet, wo es die Kurse in Rhetorik ablöst. Das Fach organisiert sich um dieselben Komponenten wie in der Primarschule, aber in anderen Proportionen: Aufsatz und Literatur nehmen in den unteren Sekundarklassen gegenüber Wortschatz und Grammatik überhand und sind dann auf Gymnasialstufe quasi die einzigen Komponenten des Faches.

Zusammenfassend können wir also feststellen, dass sich in der französischsprachigen Schweiz «Français» im 19. Jahrhundert als Fach konstituiert – zuerst unter der Bezeichnung «branche» oder «cours», erst später «discipline» –, wobei es sich im letzten Drittel als ein Dispositiv stabilisiert, das sehr lange funktionieren wird und bis heute die Praxis in den Schulklassen dominiert. Es verändert und entwickelt sich natürlich, wie wir sehen werden, aber bleibt in seinen Grundlagen bis in die 1960er unberührt.

### 2.3 Gleich, ähnlich, verschieden?

Als erstes fallen bei der Darstellung der Genese des Faches Erstsprache in der Schweiz vor allem die Ähnlichkeiten auf, die man in vier Charakteristiken zusammenfassen kann:

- Ähnliche Chronologie (vgl. hierzu Kapitel 3)
- Allmähliche Trennung des Faches von anderen (Abgrenzung von den Realienfächern und der «leçons de choses»)
- Innere Ordnung der Faches mit den gleichen Komponenten (Lesen und Erklären/Rezitieren, Aufsatz, Grammatik/Sprachlehre)
- Komponenten, die die vielfachen Ziele und Zwecke verkörpern, die den Ursprung des Faches bilden, und zugleich seine grosse «Heterogenität» begründen

Es lassen sich jedoch auch Unterschiede erahnen, die wir unten ausführlicher darstellen werden. Die Wichtigkeit von Denk- und Sprachübungen auf deutschsprachiger Seite finden keine wirkliche Entsprechung auf der anderen Seite der Sprachgrenze. Und umgekehrt, auf französischsprachiger Seite erscheint der Aufsatz als Motor der Vereinigung des Faches, als Mittelglied zwischen Grammatik und Lesen; in der Deutschschweiz hatte der Aufsatz nicht diese Funktion, obwohl er im 19. Jahrhundert auch eng mit dem Grammatik- und Lese- bzw. Literaturunterricht verbunden war. Vielmehr diente das Schreiben dazu, die Fähigkeit zum selbständigen Denken in allen Fächern auszubilden.



### 3 Zwei überregionale Zäsuren in der Fachgenese

Die Konsolidierung des Faches «Muttersprache», was auch zu einer allgemeinen Anhebung des Ausbildungsniveaus der ganzen Bevölkerung führte, und insbesondere auch die Erhöhung des Ausbildungsniveaus der Lehrpersonen, erforderten eine Veränderung der didaktischen Konzepte: Diese wurden dann im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts entwickelt. Es lassen sich dabei zwei Zäsuren bestimmen, die beiden Sprachregionen gemeinsam sind. Die erste führt zu einer Anpassung, die zweite zu einer Rekonfiguration des Faches.

#### 3.1 Die Phase der Kritik und der Anpassung des Faches

Die erste Zäsur bahnt sich – wenn auch noch eher marginal – um 1900 an und verbreitet und verstärkt sich dann vor allem nach dem ersten Weltkrieg. Sie manifestiert sich im ganzen westeuropäischen Kulturraum mit seinen sich als ökonomisch und kulturell herausbildenden Zentren, den (Gross-)Städten. Das schulische Wissen und seine Ordnung, die sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts herausgebildet und etabliert hat, wird unter der Perspektive der Individualisierung, der SchülerInnenaktivität und der Kindzentrierung infrage gestellt. Pädologie und Psychologie sind Referenzen, um diese Entwicklung auch wissenschaftlich zu legitimieren. Allerdings werden in dieser Phase weniger inhaltliche Umstrukturierungen des Faches angestrebt, sondern vielmehr Veränderungen in den Unterrichtsmethoden. Vor allem in den 1920er Jahren, in der Deutschschweiz zum Beispiel mit dem für lange Zeit die Diskussion in der Deutschschweiz prägenden Buch «Der Deutschunterricht» von Otto von Greyerz 1921 (vgl. zu von Greyerz auch Sieber 1987), greifen die Vorschläge der Reformpädagogik oder der *Ecole active* und bewirken tiefgreifende Veränderungen im Unterricht, umso mehr als zum Beispiel in der französischsprachigen Schweiz der Lehrerverein *Société pédagogique romande* offiziell für die Reformbewegung Stellung nimmt.

Am Beispiel des Aufsatzunterrichts im Fach «Deutsch» lassen sich diese Entwicklungen gut veranschaulichen: Im 19. Jahrhundert waren die Hauptmethoden im Schreibunterricht die Nachahmung von Modellen und das Schreiben nach Mustern. Im Zuge der Reformpädagogik verändert sich der Schreibunterricht in Richtung einer kreativen Tätigkeit. In der Zeitschrift *Schweizer Schule* findet man dazu folgende Beobachtung, die die neue Ausrichtung gut illustriert, auch wenn diese sich nicht generell und radikal durchsetzte:

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

In der französischsprachigen Schweiz findet eine analoge Veränderung statt. Im Aufsatzunterricht der Primarschule besteht sie hauptsächlich darin, dass die Subjektivität der Schüler stark aufgewertet wird, zumindest in den Diskursen und in den schulischen Situationen, die geschaffen werden, um Schüler zum Schreiben zu bewegen. Allgemein geht es darum, den Schülerinnen und Schülern Raum für Ausdrucksfreiheit zu geben. Der Schüler soll «seine einfachen Gefühle ausdrücken können: Freude, Trauer, Unruhe, die er fähig ist zu empfinden» (Juncker, 1910, S. 84).

Für ihren Kongress im Jahre 1932 hat die *Société pédagogique romande* einen Text publiziert, in dem die neue Art, die Schülerinnen und Schüler zum Schreiben zu bewegen, beschrieben wird. Sie wird langfristig Erfolg haben:

*Es ist nicht immer leicht in die so ganz besondere Welt des Kindes einzudringen. Unsere Schüler lieben die Handlung, das Leben [...] Schlagen wir ihm deshalb nicht mehr vor, vom Schnee zu reden, eine Katze oder einen Hund oder seinen kleinen Bruder zu beschreiben, sondern fragen wir ihn, was er denn gesehen hat, als der Schnee fiel, als Minet mit dem Wollknäuel spielte, wenn Medor an seinem Knochen nagte oder wenn sein kleiner Bruder seinen Brei ass. (Jacot, 1932, S. 134).*

Auf beiden Seiten der Sprachgrenze beobachtet man also zur gleichen Zeit eine Bewegung von Bruch und Kontinuität in Bezug auf die frühere Praxis: Bruch dadurch, dass die Konzeption von Schreiben als Nachahmung aufgegeben wird und dass, in der Primarschule, das Erleben des Kindes Ausgangspunkt wird;

Kontinuität insofern, als in der Schule auf praktischen Nutzen ausgerichtete Textsorten kaum noch geschrieben werden und die literarische Ausrichtung immer wichtiger, ja sogar dominant wird. Kontinuität auch dadurch, dass Schreiben als Darstellung von Welt und nicht als Kommunikation verstanden wird.

Auch im Lesen zeigen sich Veränderungen: Die erste Generation von Lesebüchern in allen Kantonen und in beiden Sprachregionen hatte eine doppelte Funktion, die die beiden Autoren des ersten Buches, das in den Kantonen Genf und Waadt verwendet wurde, sehr präzise beschreiben: «Ein Lesebuch soll zuallererst ein Studienbuch sein; es ist die Enzyklopädie des Primarschulunterrichts» (S. 3); aber es ist auch, fahren sie fort, eine «Chrestomathie, die Modelle aller literarischen Genres vorstellt» (Dussaud & Gavard, 1871, S. 7). Man findet einen ähnlichen Aufbau in den Freiburger, Aargauer, Schwyzer und Zürcher Lesebüchern, wobei die Funktion der Texte in den Deutschschweizer Lesebüchern weniger auf der Stilbildung als vielmehr auf der Gesinnungsbildung, der moralisch-ethischen Erziehung liegen (vgl. dazu auch J. Edelman in der SLZ 1899, 201–204).

In der zweiten Periode, die die Reformpädagogikbewegung einläutet, vollzieht sich ein Wandel. Das Lesebuch wird das Buch eines einzigen Faches, nämlich der «Muttersprache». Das gemeinsame Charakteristikum dieser Bücher der zweiten Generation ist in der Romandie ihre Referenz auf «Literatur»<sup>11</sup>, in der Deutschschweiz sind es weiterhin narrative Texte der Lesebuchautoren, welche vor allem auf die moralische und nationale Erziehung zielen. Die Themen, die behandelt werden, bleiben aber in beiden Sprachregionen zum grossen Teil dieselben: die Alpen, das Land, Porträts von Schweizer Helden, jedoch immer mehr auch Geschichten von Kindern, die aus der Kinderliteratur stammen.

Was den Grammatikunterricht anbelangt, sind die Veränderungen weniger gross. Die Begriffe, die behandelt werden, bleiben dieselben. Mündliche Sprache wird mehr berücksichtigt. Auf Deutschschweizer Seite wird in gewissen Grammatiken, wie zum Beispiel in derjenigen von Otto von Greyerz (1900), der besonders offen gegenüber Neuerungen scheint, über Mundart reflektiert; auf der anderen Seite der Grenze schlägt Atzenwiler (1933) eine innovative, induktive Methode vor, in der er grammatische Übungen ausgehend von mündlichen Aussagen der Schüler fordert. Zugleich scheinen sich die beiden Fächer «Deutsch» und «Français» in diesem Bereich auch auseinanderzubewegen: Während in der französischsprachigen Schweiz der Grammatik- und Aufsatzunterricht verbunden bleiben, löst sich in der deutschsprachigen Schweiz der Grammatikunterricht immer stärker vom Aufsatzunterricht. Ein Hinweis darauf geben zeitgenössische Grammatiken (wie z.B. Utzingers «Deutsche Grammatik»), in denen die «Wortlehre» immer öfter der «Satzlehre» vorausgeht, das heisst, dass der Grammatikunterricht vom Wort, vom Begriff und nicht vom Satz bzw. Text ausgehen soll (vgl. Kapitel 4.2). Auch wenn in den Diskursen in den Lehrerzeitschriften der Grammatikunterricht immer wieder damit begründet wird, dass er neben dem Denken auch die schriftsprachliche Ausdrucksfähigkeit bildet. Auf der anderen Seite der Sprachgrenze zeichnet sich die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts dadurch aus, dass wichtige methodische Innovationen vorgenommen werden. Das erste interkantonale Grammatikbuch (Vignier, 1916) schlägt beispielsweise einen systematischen induktiven Ansatz vor.

### 3.2 Phase der Rekonfiguration des Faches

In den 1970er-Jahren beginnt in beiden Sprachregionen eine durch Veränderung der Inhalte und der Ausrichtung des Faches gekennzeichnete Phase. Die Veränderungen geschehen im Kontext tiefgreifender schulischer Reformen, die auf Demokratisierung des Schulsystems (Hofstetter und Monnier, 2015) und auf eine höhere Qualifikation der Bevölkerung abzielen, um auf Forderungen der Wirtschaft zu reagieren, die sich immer stärker tertiarisiert (Banken, Versicherungen usw.)<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Es ist hier interessant zu bemerken, dass in beiden Sprachregionen, wie auch in Frankreich (Chartier, 2007) und Deutschland (Frank, 1973), das Prinzip selbst eines Lesebuchs in Frage gestellt wurde, um an seiner Stelle «wirkliche» Bücher zu gebrauchen. Zeugnis dafür gibt folgendes Zitat aus der Schweizerischen Lehrerzeitung: «Die Ausführungen haben erwiesen, daß ein Lesebuch seinen Aufgaben nicht völlig gerecht werden kann und es durch etwas Besseres, Gesamtwerke der Jugendliteratur, ersetzt werden könnte.» (SLZ 1922, S. 98)

<sup>12</sup> Solche Erfordernisse der Wirtschaft, des Staats- und Rechtswesens gab es auch im 19. Jahrhundert. Was unter anderem auch dazu führte, dass nicht mehr nur das Lesen, sondern auch das Schreiben gelehrt wurde (vgl. Messerli 2002; Büttner, 2015), bis hin zum Verfassen von Geschäftsbriefen und -verträgen sowie zum Unterricht in Buchhaltung in den Klassen 6–8 der Volksschule (vgl. R. Brunner «Die Aufsatzübungen in der Volksschule» in der SLZ 1887).

Diese Reformen stellen die klassische Konfiguration des Faches «Deutsch» und «Français» in Frage. Im Bereich der theoretischen Grundlagen des Unterrichts findet eine Abkehr von der Vorstellung von Sprache als Darstellung von Welt und Denken und eine zunehmende Hinwendung zu einer kommunikativen Konzeption von Sprache statt. «Sprache lernen ist Kommunizieren lernen» schreiben zum Beispiel die Autoren des grundlegenden Werks der Renovation des Sprachunterrichts in der französischsprachigen Schweiz *Maîtrise du Français* (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979). Die grosse Bedeutung, die der Kommunikation zugeschrieben wird, wirkt sich dahingehend aus, dass verschiedenste Sprachtätigkeiten aus sozialen Praxen in der Schule behandelt werden.

In den amtlichen Dokumenten ist vorgesehen, dass vielfältige Textsorten – mündliche und schriftliche – behandelt werden, die vielfältigen Kommunikationssituationen entsprechen. Was Grammatikunterricht anbelangt, sieht das vorhin zitierte Werk vor, Begriffe aus der Linguistik einzuführen. Die Art und Weise, den Satz und seine Komponenten zu beschreiben, wird gänzlich revidiert und Methoden formaler Analyse, die auch direkt linguistischen Operationen entsprechen, werden eingeführt.

Ähnliche Veränderungen zeigen sich auch auf deutschsprachiger Seite. Im Schreibunterricht der Deutschschweiz findet in den 1970er Jahre ebenfalls eine kommunikative Wende statt: Das Konzept des Aufsatzschreibens, das auf einen Adressaten ausgerichtet wird, verbreitet sich immer mehr. Es beruht auch stärker auf einer Didaktik, die Mündlichkeit in den Blick nimmt. Wichtige Veränderungen finden auch im Grammatikunterricht statt, hier ebenfalls auf der Grundlage der Sprachwissenschaft (vgl. Glinz 1993). Die Kategorisierung der Wörter zum Beispiel wird grundlegend verändert, indem die Einteilung in fünf Wortarten neu nach dem Hauptkriterium der formalen Veränderbarkeit vorgenommen wird. Auch in der Satzlehre setzen sich Neuerungen durch: Satzglieder werden nun mit grammatischen Proben bestimmt (Glinz, 1972–1980, *Schweizer Sprachbuch*). Der dabei angewandte allgemeine Grundsatz wird wie folgt beschrieben: Die Schüler sollen sich nicht nur deklaratives Wissen bezüglich der Sprachstruktur aneignen, sondern sollen durch das Verwenden von Proben, die linguistischen Operationen gleichen, Wortkategorien und Satzteile konstruieren können.

Was die Lesebücher anbelangt, so kann man – neben der Tatsache, dass die Bücher grösser und viel farbiger werden – drei Entwicklungen feststellen: a) Sie enthalten verstärkt Kinder- und Jugendliteratur (welche klassische Autoren der Literatur bzw. die Erbauungsgeschichten in den unteren Klassen verdrängen) und die Autoren werden internationaler, der enge Blick auf die Schweiz wird weiter; b) die Themen verändern sich: sie sind weniger identitätsstiftend (auf Region, Kanton oder Nation ausgerichtet), sondern es werden soziale und individuelle Probleme behandelt; dazu kommen spielerische und unterhaltende Texte; c) die Textsorten werden tendenziell vielfältiger.

*Fazit:* Die hier skizzierten Charakteristiken lassen den Schluss zu, dass in beiden Regionen auf die Genese des Faches in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zwei Perioden folgen, in denen wichtige Veränderungen stattfinden. Die erste orientiert sich mehr an der individuellen und subjektiven Dimension von Sprachlernen, ohne dass die inhaltliche Substanz des Faches verändert wird. Die zweite ist durch eine grundlegende Neuorientierung am kommunikativen Aspekt von Sprache und durch neue Begrifflichkeiten im Gebiet der Sprachanalyse charakterisiert.

#### **4 Mögliche Unterschiede: einige provisorische Probebohrungen ins «Fach»**

Im nächsten Schritt wollen wir im Detail die interne Ordnungsstruktur des Faches und seine Ziele und Zwecke, wie sie sich auf beiden Seiten der Sprachgrenze entwickelt haben, beobachten. Wir tun dies hier probenhalber, indem wir Indizien sammeln, die es erlauben, mögliche Unterschiede zu umreissen, die in der Art und Weise bestehen, wie im Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern ein Verhältnis zur Sprache aufgebaut wird. Dazu behandeln wir summarisch drei Bereiche des Sprachunterrichts: Lesen, Grammatik und Schreiben.

##### **4.1 Lesen: zwei kontrastierte dominante Modelle**

Eine systematische Analyse<sup>13</sup> von Lesebüchern aus den drei Perioden in je drei deutsch- und französischsprachigen Kantonen zeigt, dass innerhalb der gemeinsamen Tendenzen in der Entwicklung

<sup>13</sup> Mehr Details dazu im Beitrag von Schneuwly in diesem Heft.

unterschiedliche Akzente bestehen. Trotz Variationen zwischen den Kantonen in den Sprachregionen scheint es in der Tat möglich, die beiden Sprachregionen zu kontrastieren. In der französischsprachigen Schweiz scheint der Unterricht sich eher nach dem «kulturellen Modell des literarischen Lesens» (Chartier, 2007) zu richten, während die deutschsprachige Region eher ein Modell vorzieht, das Helmers (1970) als «Lesebuch im Dienst einer bürgerlichen Gesinnungsbildung» bezeichnet. Natürlich funktioniert keines der Modelle in Reinform und beinhaltet immer auch Elemente des anderen (dazu kommt, dass in beiden auch moralische Elemente vorhanden sind, die dem erzieherischen Modell des moralischen Lesens wie es Chartier, 2007, definiert, entsprechen).

Mehrere Indikatoren unterstützen diese Interpretation. In den französischsprachigen Lesebüchern besteht praktisch immer eine Referenz zur Literatur. Die sogenannte «lecture explicite» [explizierendes Lesen], die nicht nur den Inhalt, sondern auch die gute sprachliche Form expliziert, wird in den Vorwörtern und Schulprogrammen regelmässig erwähnt; und der Untertitel der Lesebücher ist sehr oft «Auswahl literarischer Texte». Die Texte in den Lesebüchern stammen ziemlich oft aus der sogenannten «Hochliteratur», die sich von Unterhaltungs-, Trivial- und Jugendliteratur unterscheidet. Dazu kommt, dass konstant Bezug auf die literarischen Genres genommen wird, auch wenn sie in der zweiten Periode als Aufbauprinzip nicht dominiert. Die textuelle Form bildet also ein entscheidendes Organisationsprinzip der Texte, die die Auswahl und die Lektüre in der Klasse orientiert. In den deutschsprachigen Lesebüchern der Schweiz findet man nie literarische Genres als Organisationsprinzip, die Organisation ist immer thematisch.

#### 4.2 Grammatik: von einer ähnlichen Ausrichtung über Differenzierung zu vergleichbarem Ansatz

Im Grammatikunterricht kann in den zwei ersten Perioden Folgendes beobachtet werden: Auf Deutschschweizer Seite zeichnet sich eine kontinuierliche Präsenz zweier Teile ab, die bereits in den ersten grossen Schweizer Grammatiken – von Wurst (1837) und von Scherr (1847) – vorhanden sind: Einerseits eine Wortlehre, die sich an die traditionelle 10-Wortarten-Lehre nach Adelung anlehnt, und eine Satzlehre, die Becker in den 1820er-Jahren entwickelt hat.

Eberhard formuliert die explizite theoretische Basis in seinem Lehr- und Lesebuch: «Die Menschen können denken und ihre Gedanken in Worten aussprechen, um sie auch anderen Menschen mitzuteilen. Die Worte, die nothwendig sind, um einen Gedanken auszusprechen, bilden zusammen einen Satz» (1872, 2. Teil, S. 435).

In den Grammatiken geht die Satzlehre der Wortlehre voraus und dominiert den Grammatikunterricht. Sie erlaubt zahlreiche Transformationsübungen für Sätze verschiedenen Typs. Oft folgt auch eine Aufsatzlehre, die unter anderem Übungen zur richtigen Wortwahl enthält. In seiner «Deutschen Grammatik» von 1887 kehrt allerdings Utzinger – auf ausdrücklichen Wunsch der Lehrpersonen – die Reihenfolge Satzlehre und Wortlehre um und unterscheidet sie darüber hinaus klarer. Der Effekt dieser Umkehrung scheint klar: Die Übungen zielen nicht mehr hauptsächlich auf das Schreiben, sondern es geht nun vor allem darum, die Begriffe zu lernen und zu vertiefen. Damit findet der Grammatikunterricht wieder zunehmend von anderen Bereichen des Deutschunterrichts isoliert statt.

Auf französischsprachiger Seite bildet die von Père Girard entwickelte Methode den Ausgangspunkt des Grammatikunterrichts. Hier zeigt sich die Nähe zu Eberhard:

*Man muss sich nach dem Grund der Sprache ausrichten, und mit dem Beginn beginnen, Schritt für Schritt vorangehen vom einfachen zum zusammengesetzten, und den Kindern denken lehren, ihnen verstehen und die Sprache der Menschen sprechen lehren. [...] Eine andere wichtige Sache in einem erzieherischen Kurs zur Sprache ist, die Kinder ständig an der Erschaffung der Sprache teilhaben zu lassen.» (Girard, 1850, S. 10f.).*

Im Zentrum steht hier also die Syntax und ihre Analyseeinheit, der Satz oder die Proposition. Man findet hier die enge Beziehung zwischen Sprache und Denken wieder, die auch Becker, aufbauend auf Humboldt, postuliert. Beide stellen den Satz, der ihren Ansichten zufolge als Einheit einem Gedanken entspricht, in den Mittelpunkt. Ayer, ein Nachfolger von Girard, der das Mandat erhält für die französischsprachigen Kantone ein Grammatikbuch zu schreiben, wird genau hier weiterbauen. Er bezieht sich explizit auf Humboldt und seine Theorie des Verhältnisses zwischen Sprache und Denken und auf Becker: «Es war noch der deutschen Wissenschaft (W. Humboldt und K.F. Becker) vorbehalten, die wirklichen Beziehungen, die Sprache und Denken vereinigen, ins Licht zu rücken, und auf diesen Beziehungen das Studium der

Grammatik zu gründen.» (1870, S. 22). Indem sie das Beherrschen des Satzes ins Zentrum des Grammatikunterrichts rücken, schlagen Girard und Ayer vor, einerseits eine damals neue Verbindung zwischen Grammatik und Aufsatz zu schaffen, und andererseits eine neue Progression und Logik der Schulgrammatik zu gründen. Die Grammatik hat demnach sowohl den Ausdruck des Denkens als auch die Analyse der Sprache zum Ziel.

Diesen ersten Analysen zufolge scheinen im Bereich der Grammatik also – zumindest während des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts – grosse Ähnlichkeiten zwischen den Sprachregionen zu herrschen, die sich in ihrer Praxis kaum unterscheiden: Der Satz, Ausdruck des Gedankens, gilt als grundlegende Analyseeinheit.

Inhaltlich verändert sich der Grammatikunterricht in der Deutschschweiz in der zweiten Periode kaum. Zwar integrieren von Greyerz und Studer in ihren Lehrmitteln «Der kleine Sprachschüler» (1908) und «Der Sprachschüler» (1921) dialektale Elemente<sup>14</sup>, aber beide folgen der seit dem Anfang des Jahrhunderts eingeführten Struktur, die mit der Wortlehre, die nun der Satzlehre vorangestellt wird, beginnt, wobei eine Lautlehre als Einleitung dient. Dieser neue Aufbau – Wortlehre vor Satzlehre – setzt sich in der Deutschschweiz durch. Auf didaktischer Ebene sind wenige Veränderungen zu beobachten.

Auf französischsprachiger Seite können in dieser Zeit Entwicklungen beobachtet werden, die in eine etwas andere Richtung gehen: Es wird regelmässig explizit auf Linguisten verwiesen, die sich für eine Reform der Grammatikunterrichts eingesetzt haben (unter anderem Brunot und Bally<sup>15</sup>). Auf didaktischer Ebene ist die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts dadurch gekennzeichnet, dass neue Methoden des Unterrichts eingeführt werden. Die Grammatik Vigniers (1916) ist stark induktiv ausgerichtet, und Atzenwiler (1933) schlägt einen neuen Ansatz vor, indem er grammatikalische Übungen aufgrund mündlicher Arbeit vorschlägt. Ausserdem behalten Vignier und Atzenwiler beide den Satz klar im Fokus, was zur Folge hat, dass die Grammatik weiterhin den Aufsatz, und bei Atzenwiler darüberhinaus auch den mündlichen Ausdruck, im Blickpunkt hat.

In der dritten Periode lässt sich – vor dem Hintergrund scheinbarer Unterschiede – wieder eine Annäherung zwischen den beiden Regionen beobachten: auf der einen Seite wird auf den Distributionalismus und die generative und transformationelle Grammatik Bezug genommen; auf der anderen Seite auf die Grammatik von Glinz (1952) und Glinz, Boettcher und Sitta (1970–1972), aber auch auf die normative und deskriptive Dudengrammatik für die Standardsprache. Die Annäherung kann mit folgenden Punkten hier nur skizziert werden: Systematischer Bezug auf sprachwissenschaftliche Begriffe; Beibehalten des Satzes als Analyseeinheit, der aber aus einem strikt syntaktischen Standpunkt angegangen wird; Autonomisierung der grammatikalischen Analyse in Bezug auf die anderen Komponenten des Sprachunterrichts; Verwenden linguistischer Verfahren (Proben, Sprachmanipulationen), um Begriffe induktiv und konstruktivistisch aufzubauen.

### **4.3 Schreiben lernen: ein gemeinsamer Ursprung – vergleichbare Zäsuren – signifikante Unterschiede<sup>16</sup>**

Zwischen den Ansätzen, Zielen und Funktionen des Grammatikunterrichts bei Becker und Girard konnte eine gewisse Nähe festgestellt werden. Es ist daher nicht erstaunlich, dass man auch im Aufsatzunterricht ähnliche Methoden findet. Auf französischsprachiger Seite schreibt Josseaume (1847), dass «in der Tat, indem man die Schüler einfache Ideen ausgehend von gegebenen Wörtern machen lässt, begonnene Sätze vervollständigen lässt, und, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitend, sie kleine Sätze bilden lässt, führt man sie unmerklich zum Aufsatz von kleinen Anekdoten» (S. 43). Johann Heinrich Lutz (1885) schlägt auf der anderen Seite der Sprachgrenze vor, dass man Muster auf der Ebene der Sätze gebe: zuerst einfache und zusammengezogene Sätze, anschliessend unterschiedliche Arten von mehrfach verbundenen Sätzen. Daran schliesst dann die Textproduktion an: Nachdem die Schüler und Schülerinnen die

---

<sup>14</sup> Daneben existieren aber auch weiterhin zahlreiche Lehrmittel, in denen dialektale Elemente höchstens am Rande miteinbezogen werden.

<sup>15</sup> Zum Einfluss von Bally bzw. de Saussure und Séchehayé auf Glinz und damit auf die Grammatikdidaktik in der Deutschschweiz, vgl. Glinz, 1986, verwiesen nach Glinz 1993, 73ff.

<sup>16</sup> Vorliegendes Teilkapitel beruht zum Teil, was die deutschsprachige Schweiz betrifft, auf dem Text von Furger und Nänny in diesem Heft und wird daher im Vergleich zur Romandie etwas knapper dargestellt; für die französischsprachige Schweiz siehe Schneuwly (1986, 1992).

verschiedenen Satzarten und Verbindungen derselben geübt haben, werden diese zu Texten zusammengefügt. Dieser direkte Anschluss an die Grammatik des Satzes wird nicht wirklich aufgegeben: der Satz – Denk- und Vorstellungseinheit – bleibt ein wesentlicher Bezug. Parallel dazu, und mehr und mehr dem Modell des Rhetorikunterrichts der «Belles Lettres» folgend, setzt sich der Text als Modell, das man analysieren, reproduzieren und nachahmen muss, als Arbeitseinheit durch. Eigentlich handelt es sich um eine doppelte Methode: einerseits Lektüre und vertiefte Analyse eines Textes; andererseits ein Plan für einen Text.

Diese «Textpläne» werden in den beiden Sprachregionen ähnlich angeleitet: Auf der deutschsprachigen Seite steht zum Beispiel bei Meisser (1876, S. 7): «Um eine Beschreibung zu verfassen, muss man einen Plan erarbeiten, das heisst «Fragen, die den Aufbau des Textes anzeigen: *Was ist der Stuhl? Welche Theile hat er? Was ist sein Stoff? usw.*». Auf der französischsprachigen Seite gibt Favez (1866/67) folgendes Beispiel, um eine Beschreibung zu erarbeiten: «Was ist eine Wandtafel? Es ist ein grosses, schwarz gefärbtes Brett. Was macht man auf der Wandtafel? Man schreibt mit einer weissen Kreide. – etc.» (S. 380), was zu einem Text führt.

In der deutschsprachigen Schweiz kommen die Themen für die Texte zunächst hauptsächlich aus den anderen Fächern. Das Schreiben hat somit in erster Linie die Funktion, Wissen zu reproduzieren und überprüfbar zu machen. In der Westschweiz werden literarische Genres eingeführt, die einer Progression folgen, die über Jahrzehnte sehr lange stabil bleibt; und die analysierten Texte sind immer literarische Texte. Offensichtlich hat Schreibenlernen hier eine doppelte Funktion: Es geht darum, die Existenz einer einzigen, schönen Sprache, des Französischen, anzuerkennen – es ist dies eine Norm im Wissen («norme de connaissance»; Bronckart 1983); und es geht darum, nach gewissen Regeln Schreiben zu lernen – eine Norm des Funktionierens («norme de fonctionnement»).

Während der Jahrhundertwende in der deutschsprachigen Schweiz, etwas später in der französischsprachigen Region, wird – im Zuge der Reformpädagogik – die Methode des Schreibunterrichts durch Nachahmung und Plan massiv in Frage gestellt. Sie wird als «Gängelermethode» bezeichnet (Gewolf, 1905, S. 224). Die Änderung der Konzeption des Kindes manifestiert sich in Stellungnahmen bezüglich des Aufsatzunterrichts wie die Folgende:

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

Auch hier findet man in der anderen Sprachregion ähnliche Bemerkungen, sogar mit Bezug auf die Psychoanalyse: «Eine Menge von Ideen, von Beobachtungen, von vergangenen Emotionen finden sich im Unterbewusstsein des Kindes. Man muss sie herausholen [...] Man muss Assoziationen bilden, das Auftauchen von latenten Ideen auf einer bewussten Ebene provozieren» sagt Dottrens (1940, S. 376), einer der wichtigsten Vertreter der «Ecole active». Die didaktischen Folgerungen, die aus diesen Analysen gezogen werden, scheinen jedoch in den beiden Sprachregionen nicht dieselben zu sein.

In der deutschsprachigen Schweiz organisiert sich der Diskurs um drei Begriffe: der «gebundene Aufsatz» der ersten Periode wird durch die Forderung nach «freien Aufsätzen» bekämpft (man findet Ähnliches bei Freinet und anderen radikalen Ansätzen der *éducation nouvelle*) (vgl. Ludwig 1988). Ihre Realisierung zieht eine komplette Individualisierung des Unterrichts nach sich. Eine so radikale Praxis ist kaum verallgemeinerbar, umso weniger als sie nicht die erwünschten Resultate zeigt:

*Der Aufsatz darf weder das eine noch das andere Extrem sein, weder der geknechtete gebundene Aufsatz, noch der planlose freie. Wir müssen also einen goldenen Mittelweg suchen: von beiden nehmen, was gut ist! (Fetz, Schweizer Schule 1934, S. 102)*

Der Weg ist offen für eine dritte Form, die sehr rasch dominiert, nämlich für den «sprachbildenden Aufsatz». Um zugleich den Bedürfnissen des täglichen Lebens zu genügen, objektive Formen des Schreibens zu privilegieren und doch die Entwicklung der Kinder, ihre Bedürfnisse und ihre subjektiven Ausdrucksfähigkeiten zu fördern, setzt sich eine Organisation in sechs Textsorten durch, mit objektiven Textsorten einerseits (Bericht, Beschreibung, Abhandlung), subjektiven andererseits (Erzählung, Schilderung, Betrachtung) (vgl. Marthaler 1962).

Die Entwicklung in der französischsprachigen Schweiz geschieht nicht durch Bruch – der freie Aufsatz existiert zwar, wird aber in den öffentlichen Texten und im Diskurs der Profession kaum diskutiert –, sondern über Veränderungen in Kontinuität mit dem Vorhergehenden, wobei Akzente neu gesetzt werden. Und da es darum geht «den tiefen Grund der Gefühle und Emotionen» (Dottrens, 1940, S. 376) auszudrücken, muss der Lehrer wissen, wie er die Erinnerungen und Gefühle so präzise als möglich wecken kann. Gleichzeitig aber sind die Textsorten immer noch die gleichen und strukturieren den Unterricht. Die Erzählung wird gegenüber der Beschreibung wichtiger als in der ersten Periode. Und der Bezug zu literarischen Texten bleibt zentral. Der beste Beleg dafür ist das vielgelesene Buch des Reformpädagogen Porinot (1929) *Der französische Aufsatz in der Ecole active*, mit einem Vorwort eines der wichtigsten Vertreter der *Ecole active* Adolphe Ferrière. Eines der Kapitel des Buches trägt den Titel «Das hauptsächlich literarische Lesebuch ist Initiant und Trainer des Schreibens» (S. 60). Die doppelte Norm – Norm des Wissens um Sprache und Norm des Funktionierens von Sprache – bleibt: Schreiben lernen ist immer auch die Einheit und Schönheit der französischen Sprache kennen und anerkennen.

Der Umschwung der 1970er Jahre im Zuge der sogenannten kommunikativen Wende scheint zu einer starken Annäherung der beiden Traditionen zu führen. Auf der deutschsprachigen Seite soll sich der Aufsatzunterricht an alltäglichen Erfahrungen der Schüler orientieren. Aber im Gegensatz zum freien Aufsatz der Reformpädagogik, der das Erleben der Schüler ins Zentrum stellte, orientiert sich die kommunikative Didaktik des Aufsatzes am Empfänger des Textes. Das Wichtigste scheint die Auswirkung auf den Leser: «Schulaufsätze – Texte für Leser» fordert Boettcher et al. (1975); aber auch die Motivation der Schüler wie man dem programmatischen Titel von Sennlaubs 1980 erschienenen Buch «Spas beim Schreiben oder Aufsatzerziehung» ablesen kann.

In der französischsprachigen Schweiz lässt sich die kommunikative Wende vor allem in den Zielen des Schreibens beobachten: sich selbst entdecken, mit anderen kommunizieren, sich anderen verständlich machen. Aber auch die Reformpädagogik hat ihre Spuren hinterlassen: «Befreiung des sprachlichen Ausdrucks» [«libération de la parole»] verlangt *Maîtrise du français* (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979), die neue Methodologie des Französischen: «Französisch unterrichten heisst vom spontanen Ausdruck ausgehen, und dahin zurückkehren, nachdem die verschiedenen sprachlichen Formen erfasst und geübt worden sind» (S. 1). Die Wahl der Textsorten ist den Lehrern überlassen: Es ist weder eine Progression vorgesehen, noch wird ein Lehrmittel zur Verfügung gestellt. Es gibt zwar eine ungefähre Liste von Textgenres, die zu bearbeiten sind, sie ist aber äusserst heterogen und kaum systematisch organisiert und bewegt sich zwischen Spontaneität und kommunikativer Orientierung: Beobachtungstexte, individuelle und kollektive Schöpfung (kollektive Romane, individuelle Gedichte), freie Aufsätze, Korrespondenz, Klassenjournal etc. Die Ausrichtung auf Textgenres bleibt jedoch immer noch wichtig.

**Fazit:** Wenn auch der Ausgangspunkt im 19. Jahrhundert vergleichbar ist und der Zeitpunkt der Zäsur praktisch identisch ist, entwickelt sich der Schreibunterricht in den beiden Sprachregionen dennoch unterschiedlich. In der Deutschschweiz haben die Schulgenres, als Folge der didaktischen Reduktion und einem objektiven und subjektiven Standpunkt entsprechend, vereinfacht gesagt drei Funktionen: *beschreiben, erzählen, argumentieren*. In der Westschweiz sind die Textgenres stärker auf literarische Genres ausgerichtet, was sich unter dem Einfluss der Reformpädagogik eher noch verstärkt. In der letzten Periode, die in beiden Regionen eine kommunikative Wende bringt, entwickeln sich auch verschiedene Formen: Orientierung auf den Leser einerseits, Bezug auf Textgenres andererseits.

## 5 Schlussgedanken

Wie unsere Beobachtungen zeigen, entwickelt das Fach «Deutsch» oder «Français», unvollkommen und unerwartet, eine starke Dynamik. Unabhängig vom sprachlichen und kulturellen Kontext entwickelt sich ein autonomes Fach, das dem Unterricht der Sprache gewidmet ist, zuerst «Sprachfach» oder «Muttersprache», dann einfach «Deutsch» oder «Français» genannt. Diese Entwicklung geschieht in beiden Sprachregionen ungefähr im selben Zeitraum und das sich entwickelnde Fach umfasst jeweils dieselben Komponenten. Es grenzt sich von anderen Disziplinen, vor allem den Realien, auf ähnliche Weise ab. Diese «Disziplinarisierung» des Faches ist ein komplexer Prozess der didaktischen Transposition von vielfältigen Wissensformen – wissenschaftliches Wissen, Expertenwissen – und der Konstruktion von zu unterrichtendem Wissen. Das Resultat ist ein Fach, das in einer einzigen Einheit Schreiben, Lesen und

Sprechen mit Wissen um und über Sprache verbindet und sich auf ein kulturelles literarisches Erbe abstützt, das ebenfalls vermittelt wird. Dies erlaubt es, die vielfältigen, oben erwähnten Funktionen wenigstens zum Teil wahrzunehmen.

Die Disziplinenbildung ist nicht nur in Bezug auf den Zeitpunkt und die allgemeine Konfiguration ähnlich. Auch die Entwicklung des Faches folgt einer vergleichbaren Periodisierung und wandelt und reorganisiert sich in ungefähr denselben Momenten und ähnlichen Prinzipien folgend: Akzent auf die Subjektivität der Schüler im Zuge der Reformpädagogik; kommunikative Wende in den 1970er Jahren.

Doch neben diesen gemeinsamen Tendenzen scheint es auch Unterschiede zu geben, wie unsere Beobachtungen in drei Bereichen des Faches (Grammatik, Lesen, Schreiben) nahe legen. Sehr allgemein lässt sich sagen – und die beiden sehr verschiedenen Arten, die Geschichte des Faches zu erzählen, die wir anfangs beschrieben haben, spiegeln vielleicht diesen Umstand wider – dass in der französischsprachigen Region die Arbeit an Sprache, inklusive ihre literarische Form, eine wichtige Rolle spielt, während in der Deutschschweiz Grammatik vor allem aus isoliertem Klassifizieren besteht und die Arbeit an der Sprache in Produktion und Rezeption lange Zeit nicht stattfand. Im Gegensatz dazu wird Sprache in der französischen Schweiz als Gegenstand der Identifikation wahrgenommen, als Modell, das es zu bewundern und dem es zu folgen gilt. Daraus erklärt sich die Bedeutung der Auswahl literarischer Texte, die systematische Arbeit ausgehend von und über diese Sprache, das enge Verhältnis zwischen Grammatik und Aufsatz, die andauernde Wichtigkeit von Textgenres bis in neueste Methoden. In der deutschsprachigen Schweiz – sicher spielt dabei die Präsenz der Dialekte eine Rolle (vgl. dazu auch Sieber 1987, Sieber/Sitta 1988 und auch v. Greyerz 1921) – orientiert sich Unterricht eher an Inhalten und am Verhältnis der Schüler zu diesen Inhalten (vgl. dazu auch Sieber 1987, 96ff. zur zunehmenden Lernerorientierung). Die Auswahl der Texte ist vor allem thematisch; das Schreiben stellt den objektiven oder subjektiven Standpunkt in den Vordergrund; das Verhältnis von Grammatik und Aufsatz ist weniger eng als im Französischen und die Identifikation mit der literarischen Sprache spielt eine weniger grosse Rolle: Sie ist zwar Gegenstand von Wissen, aber vor allem ein Ausdrucksmittel, um Erkenntnisse, Gefühle und Gedanken auszudrücken.

Das Fach «Deutsch» oder «Français» – wenn auch unvollkommen und sehr heterogen angesichts der vielfältigen Funktionen, die es erfüllen muss – entpuppt sich schliesslich als stabil in der Zeit, aber auch im kulturellen Raum, da es ja vergleichbare Formen in verschiedenen Regionen annimmt. Es ist flexibel, kann sich verändern und anpassen, in der Zeit und in Funktion variabler kultureller Kontexte. Die didaktischen Dispositive erlauben es, gewisse Ziele und Zwecke gegenüber anderen zu akzentuieren, um Sprachfähigkeiten aufzubauen und einen Bezug zur Sprache und den mit ihr transportierten und in ihr zum Ausdruck gebrachten kulturellen Werten in einem gegebenen und sich entwickelnden sozialen bzw. kulturellen Kontext herzustellen – ein Kontext übrigens, den der Sprachunterricht selbst beiträgt zu bilden und zu konstruieren.

Und zum Schluss: Die verschiedenen Spuren, die wir im vorliegenden Text verfolgt haben, müssen überprüft und vertieft werden. Und sie müssen viel stärker systematisch kontextualisiert werden, zum Beispiel durch Vergleiche mit den Bezugsländern beider Sprachregionen; und allgemeiner noch durch die Analyse der Genese und der Entwicklung des Faches, das lange der sogenannten Muttersprache gewidmet war, in anderen Ländern und Kulturen. So erarbeitete Kenntnisse sind unabdinglich, um gegenwärtige sprach- oder noch allgemeiner fachdidaktische Praxen zu verstehen, die immer eine Sedimentierung historisch gewachsener Praxen sind.



## Referenzen

### Quellen

### Lehrpläne

Commission Intercantonale Romande de Coordination de l'Enseignement. (1972). *Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande (CIRCE I)*. Genève: Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires.

Département de l'Instruction publique de Genève. (1854). Programme de l'enseignement primaire. Année scolaire 1854–1855. Genève: DIP.

Département de l'Instruction publique de Genève. (1875). Programme de l'enseignement dans les écoles primaires et dans les écoles secondaires du Canton de Genève. Genève: Imprimerie Taponnier & Studer.

Lehrplan für die Gemeindeschulen des Kantons Aargau. (1862). Auf Veranstaltung der Erziehungsdirektion durch eine Kommission von Fachmännern vorherberathen, durch Hrn. Seminardirektor J(ohann) Kettiger redigiert und v. h. Reg. Rathe zur versuchsweisen Anwendung obligatorisch erklärt. Baden: J. Zehnder.

Lehrplan für die Zürcherischen Stadtschulen. (1847). In: Schulverordnung der Stadt Zürich. Zürich: J. J. Ulrich.

Lehrplan der Primarschule. (1861). Zürich: Zürcher und Furrer.

### Lehrmittel

Atzenwiler, A. (1933). *J'apprends la grammaire ... Leçons et exercices de grammaire française (Vol. 1)*. Genève: Imprimerie P.-E. Grivet.

Ayer, C. (1870). *Cours gradué de langue française à l'usage des écoles primaires. Première partie. La proposition simple*. Neuchâtel: Delachaux.

Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Office romand des éditions et du matériel scolaire.

Dussaud, B. & Gavard, A. (1871). *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande*. Lausanne: Chez Blanc, Imer et Lebet.

Eberhard, G. (1872). *Zweites Lehr- und Lesebuch für die Gemeindeschulen des Kanton Aargau*. Zürich: Verlag von Friedrich Schulthess.

Edelmann, J. (1899): *Über schweizerische Schullesebücher im allgemeinen und über eine nationales im besonderen*. Schweizerische Lehrerzeitung, 25, 201–204.

Girard, G. (1850). *Cours éducatif de langue maternelle pour les écoles et les familles*. Paris: Editeurs Dezobry et Magdeleine.

Glinz, E. (1972–1980). *Schweizer Sprachbuch (2.–9. Klasse)*. Zürich: SABE.

Hiecke, R. H. (1842). *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*. Leipzig: Verlag Eduard Eisenach.

Scherr, Th. I. (1847). *Schulbüchlein zur Uebersicht, Wiederholung und Anwendung des grammatischen Unterrichts in den oberen Klassen der Primarschule. Zweite Auflage*. Zürich: Orell, Füssli und Comp.

Studer, D., & Greyerz, O. v. (1908). *Der kleine Sprachschüler (Zweite, veränd. Aufl. / Dietland Studer und Otto von Greyerz.)*. Sauerländer.

Studer, D., & Greyerz, O. v. (1921). *Der Sprachschüler (4., neubearb. Aufl.)*. H. R. Sauerländer & Co.

Utzinger, H. (1887). *Deutsche Grammatik. Lehr- und Übungsbuch*. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion.

Vignier, Ch. (avec Briod, U., Jayet, L. & Sensine, H.). (1916). *Cours de langue française. Grammaire, vocabulaire, composition (Vol. 1)*. Genève: Librairie R. Burkhardt.

Wackernagel, Ph. (1943). *Deutsches Lesebuch*. Stuttgart: Liesching.

Wurst, R. J. (1843). *Praktische Sprachdenklehre für Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Real-Anstalten. Dritte, mit der ersten wörtlich gleichlautenden Auflage*. Reutlingen: Joh. Conr. Mäcken jun.

### Andere Quellen

Anonym (1906). *Zur Reform im Aufsatz*. Schweizerische Lehrerzeitung, 20 (Beilage «Zur Praxis der Volksschule»), 29–30.

Anonym (1929). *Krisis des muttersprachlichen Unterrichts*, Schweizerische Lehrerzeitung, 51, 460–461.

Bally, Ch. (1930). *La crise du français. Notre langue maternelle à l'école*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Bruckner, W. (1943). *Von der Verwahrlosung unserer Sprache*. Zürich: Schriften des Schweizerischen Lehrervereins.

Boettcher, W., Firges, J., Sitta H. & Tymister, H.J. (1975). *Schulaufsätze – Texte für Leser*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

- Dottrens, R. (1940). Sur la composition, *L'Éducateur*, 76, 375–377.
- Favez, E. (1866/67). De l'enseignement de la composition dans les Ecoles primaires, *L'Éducateur*, 2, 379–380, 3, 4–6, 37–39, 72–73.
- Fetz, A. (1934). Pflege des schriftlichen Ausdrucks. *Schweizer Schule*, 3, 100–102.
- Gewolf, H. (1905). Freie Selbsttätigkeit im Aufsatzunterricht. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 21, 223–225.
- Giger, A. (1922). Aufsatzunterricht. In: *Schweizer Schule* 18, S. 70–72.
- Glinz, H. (1952). *Die innere Form des Deutschen*. Bern: Francke.
- Glinz, H., Boettcher, W., & Sitta, H. (1970–1972). *Deutsche Grammatik*. Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Glinz, H. (1993). *Sprachwissenschaft und Schule*. Festschrift zum 80. Geburtstag von Hans Glinz, zusammengestellt und herausgegeben von Klaus Brinker und Horst Sitta. Zürich: sabe.
- Hildebrand, R. (1867). *Vom deutschen Sprachunterricht und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt*. Leipzig und Berlin: Klinckschardt.
- Jacot, W. (1932). La crise du français. In *23<sup>e</sup> congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande à Montreux les 1, 2 et 3 juillet 1932* (S.95–138). Montreux: Ch. Corbaz.
- Josseaume, F. (1847). *Réflexions sur les écoles primaires de Genève*. Genève: Vanez.
- Juncker, J.A. (1910). *XVIII<sup>ème</sup> Congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande: Rapports sur les deux questions mises à l'étude par le comité central*. St-Imier.
- Lutz, J. H. (1885). *Methodisch geordnete Materialien zu Aufsatzlehre auf der Mittelstufe der allgemeinen Volksschule* (Dritte Auflage). Zürich: F. Schulthess.
- Marthaler, T. (1962). *Aufsatzquelle*. Zürich: Logos.
- Meisser, L. (1876). *Der deutsche Aufsatz und dessen Behandlung in der Volksschule. Ein Hilfsmittel für die Lehrer an derselben* (2., vermehrte Auflage). Bern: J. Heuberger's Verlag.
- Porinot, H. (1929). *La composition française à l'école active*. Bruxelles: Lamertin.
- Sennlaub, G. (1980). *Spass beim Schreiben oder Aufsatzunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sieber, P. & Sitta, H. (Hrsg.) (1988). *Mundart und Hochdeutsch im Unterricht*. Aarau: Sauerländer.
- von Greyerz, O. (1900). *Deutsche Sprachschule für Berner*. Bern: Verlag von Schmid und Francke.

## Sekundärliteratur

- Applebee, A.N. (1974). *Tradition and Reform in the Teaching of English: a History*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Bishop, M.-F. (2013). *Statut et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français*. (Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches). Université de Lille.
- Boutan, P. (1996). «La langue des Messieurs», *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*. Paris: A. Collin.
- Bronckart, J.-P. (1983). Réformer l'enseignement du français. Pourquoi? Comment? *Education et recherche*, 5, 9–21.
- Büttner, P.O. (2015). *Schreiben lehren um 1800*. Hannover: Wehrhahn Verlag.
- Chartier, A.-M. (2007). *L'École et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris: Retz.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Retz.
- Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D. & Reuter, Y (2013). *La conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Frank, H. J. (1973). *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*. München: Hanser.
- Fuchs, M. (2001). «Dies Buch ist mein Acker» *Der Kanton Aargau und seine Volksschullesebücher im 19. Jahrhundert*. Aarau: Sauerländer.
- Helmers, H. (1970). *Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen*. Stuttgart: Klett.
- Helbling, B. (1994). *Eine Schweiz für die Schule*. Zürich: Chronos.
- Hofstetter, R. & Monnier, A. (2015). Construction de l'instruction publique et démocratisations contrastées. In G. Durand, R. Hofstetter & G. Pasquier (Eds.), *Les bâtisseurs de l'école romande* (pp. 134–177). Georg: Genève.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2010). Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In: M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner, W. (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Teil I: Geschichte und Entwicklung* (S. 3–87). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Ludwig, O. (1988). *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Messerli, A. (2002). *Lesen und Schreiben 1700 bis 1900*. Berlin: De Gruyter.

- Monnier, A (2015). *Le temps des dissertations: Fabrication d'un exercice au service de l'intelligence et de la culture des jeunes gens et des jeunes filles à Genève (1836–2004)*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Müller, Ch. (2007). *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaire de l'enseignement obligatoire à Genève au XXe siècle (1872–1969)*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Popkewitz, T. S. (1988). *The Formation of the School Subjects – The Struggle for Creating an American Institution*. New York: Palmer Press.
- Savatovsky D. (1995). Le français, matière ou discipline? *Langages*, 29, 52–77.
- Sawyer, W. (2002). The states of English in Australia. *English Teaching: Practice and Critique*, 1, 13–19.
- Sawyer, W. & Watson, K. (2001). Mother tongue teaching in Australia: the case of New South Wales. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 1, 87–104.
- Schneuwly, B. (1986). Narration et description: pourquoi sont-elles si importantes à l'école obligatoire? *Education et Recherche*, 8, 89–120.
- Schneuwly, B. (1992). Comment enseigner la composition ? Débats suisses-romands de 1880 à 1914. *Bulletin CILA*, 56, 11–21.
- Schneuwly, B. & Sales Cordeiro, G. (2015). Le genre de texte comme objet d'enseignement – Comparaison de deux approches didactiques. In D. Vrijdag & G. Sales Cordeiro (Ed.), *Genres de textes*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Sieber, P. (1990). *Perspektiven einer Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz*. Aarau: Sauerländer. (= Sprachlandschaft 8).
- Tinembart, S. (2015). *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs: Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud au 19<sup>e</sup> siècle*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Vesper, W. (1980). *Deutsche Schulgrammatik im 19. Jahrhundert. Zur Begründung einer historisch-kritischen Sprachdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.

## Autoren

**Thomas Lindauer**, Prof. Dr., ist Leiter des Zentrums Lesen der PH FHNW. Neben Kompetenzmodellierung und -messung, Curriculum- und Lehrmittelentwicklung liegen seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte auf Schreibforschung und -förderung, Rechtschreib- sowie Grammatik-Theorie und -Didaktik.

**Bernard Schneuwly** ist Professor in Sprachdidaktik an der Universität Genf. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Unterricht in mündlicher und schriftlicher Sprache, Analyse der Unterrichtsgegenstände im Schulsprachunterricht (Lesen, Literatur, Grammatik, Schreiben), Geschichte des Schulsprachunterrichts, Verhältnis von Unterricht, Lernen und Entwicklung in kulturhistorischer Perspektive, Geschichte der Didaktik und der Erziehungswissenschaften.

(Die Kurzportraits der anderen Autorinnen befinden sich in ihren jeweiligen Beiträgen in vorliegender Nummer).

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

# Enseignement de la langue première « Deutsch » – « Français »

## Remarques sur l'histoire de la discipline en Suisse (~1840 à ~1990) dans une perspective comparative

Bernard Schneuwly, Thomas Lindauer, Anouk Darne, Julienne Furger, Anne Monnier, Rebekka Nänny, Sylviane Tinembart

### Résumé

La contribution décrit la genèse et le développement de la discipline „langue première“ en Suisse romande et en Suisse alémanique de 1830 à 1990. Il appert que les deux contextes culturels se distinguent du point de vue de l'organisation et de celui des finalités de cette discipline. Un champ très large de recherche s'ouvre ainsi qui n'est qu'esquissé sommairement dans le présent texte.

Ce dernier se focalise sur les degrés moyens et supérieur de l'école primaire et présente trois aspects : a) la genèse de la discipline dans les deux régions linguistiques suisses dans une perspectives comparatives ; b) les période du développement de la discipline ; c) des différentes possibles entre les deux régions dans trois sous-domaines : grammaire, lecture, écriture. Sur la base d'un corpus systématiquement recueilli de plans d'études et de moyens d'enseignement (livres de lecture, grammaires) et de discours concernant la discipline dans des revues professionnelles, la discipline est décrite de deux points de vue. Nous analysons d'une part le mode d'organisation « extérieur », le positionnement et la signification de la discipline, notamment par rapport à d'autres ; d'autre part le mode d'organisation « intérieur » qui a trait aux savoirs scolaires dans la disciplines, leur structure et leurs modes de transmission, leurs poids et leur progression. La recherche montre des similarités dans la genèse et la périodisation, mais un certain nombre de différences dans l'organisation des savoirs dans les trois domaines étudiés.

Les résultats présentés sont issus d'un projet Sinergia financé par le Fonds national de recherche scientifique sur la « Transformation des savoirs scolaires depuis 1830 » (CSRII1\_160810) auquel collaborent les Universités de Zurich et Genève et les Hautes écoles pédagogique FHNW, Tessin et Zurich.

### Mots-clés

Histoire de l'enseignement de la langue première, Ecriture, Lecture, Grammaire, Curriculum de l'école primaire, Histoire des plans d'études et des manuels scolaires, histoire des disciplines scolaires

Cet article a été publié dans le numéro 2/2016 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)