

Kämper-van den Boogaart, Michael; Reh, Sabine

Einleitung

Kämper-van den Boogaart, Michael [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Schindler, Christoph [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 7-15



Quellenangabe/ Reference:

Kämper-van den Boogaart, Michael; Reh, Sabine: Einleitung - In: Kämper-van den Boogaart, Michael [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Schindler, Christoph [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 7-15 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-283295 - DOI: 10.25656/01:28329; 10.35468/6052-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-283295>

<https://doi.org/10.25656/01:28329>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Michael Kämper-van den Boogaart und Sabine Reh

Einleitung

Wird heute über Abiturprüfungen gesprochen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Diskussion rasch die Frage der Vergleichbarkeit der erwarteten Leistungen und ihrer Bewertungen traktiert (vgl. Helbig/Nikolai 2015, S. 204–232). Das Abitur zählt zu den High-Stakes-Prüfungen, von deren Ergebnissen einiges abhängt. Im Fall des Abiturs ist es nicht allein seine Rolle als schulische Abschlussprüfung, auch nicht die seit dem 19. Jahrhundert mit ihm verbundene Berechtigung, eine Hochschule zu besuchen, die die Frage nach der Vergleichbarkeit der Leistungen so relevant erscheinen lässt. Es ist besonders der mit dem sogenannten Numerus Clausus bearbeitete Konflikt zwischen einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung und dem grundgesetzlich garantierten Recht zur freien Berufswahl einerseits und andererseits den Zulassungsbeschränkungen, mit denen die Hochschulen auf ein Missverhältnis zwischen Nachfrage und Angebot von Studienplätzen in besonders begehrten Fächern wie Medizin, Jura oder Psychologie reagieren, der dieser Frage eine solch große Bedeutung verleiht. Da die Zulassungsbeschränkungen bislang in erheblichem Maß an Auswahlverfahren gekoppelt werden, die die Abiturnoten zum Maßstab machen, wird nicht zuletzt durch Urteile des Bundesverfassungsgerichts (BVG) das Problem der Vergleichbarkeit der mit den Abiturnoten zertifizierten Leistungen ein Thema, das in der betroffenen Öffentlichkeit unter dem Aspekt von Bildungsgerechtigkeit heftig erörtert wird. Durch die Rechtsprechung des Verfassungsgerichts gezwungen¹, bemüht sich die Kultusministerkonferenz der Länder darum, die monierte Vergleichbarkeit auf unterschiedlichen Ebenen zu gewährleisten – ein Prozess, der bereits mit den ersten BVG-Urteilen in den frühen 1970er Jahren einsetzte, zunächst zur Implementation sogenannter Normenbücher, dann Einheitlicher Prüfungsanforderungen für das Abitur führte (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 359–368; Bölling S. 2010, S. 107f.) und sich gegenwärtig in der Etablierung zentraler Aufgabenpools und weiterer Anpassungen manifestiert (vgl. Hoffmann/Schröter/Stanat 2022).

1 „Solange die Abiturnote für die Vergabe der Studienplätze [...] ein wichtiges, über einen Großteil der Plätze entscheidendes Kriterium ist, fallen die Vergleichbarkeitsmängel für die Chancengleichheit ins Gewicht“ (Bundesverfassungsgerichtsurteil vom 19.12.2017, https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2017/12/lst20171219_1bvl000314.html).

Dass mit dieser juristischen Intervention und ihren bildungspolitischen Folgen Vorstellungen probater Leistungen, wie sie von der Pädagogik, den Fachkulturen oder dem didaktischen Brauchtum ausgeprägt wurden, lädiert werden, zeigte sich insbesondere Mitte der 1970er Jahre, als die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hinter den Normenbüchern einen „Zwang zum Einheits-Curriculum“ witterte, der „zu einer Erstarrung des gesamten Bildungswesens führen“ müsse.² Hartmut von Hentig gar sah „den Sinn jeglicher Pädagogik“ als gefährdet an (vgl. Flitner/Lenzen 1977, S. 217, S. 32, S. 40).³

Auch wenn die gegenwärtigen Anpassungs- und Reformprozesse bislang weniger Aufregungen verursachen, zeigen sich im Einzelnen doch Widerstände, die – zumal für Außenstehende – frapperend anmuten. Diese betreffen auch die Modalitäten der schriftlichen Prüfungsleistungen im Fach Deutsch (Kämper-van den Boogaart 2017). Hierzu ein Beispiel, das im Vergleich zu den mit den zentralen Literaturlaufgaben aufgeworfenen Kanonisierungstendenzen auf den ersten Blick unscheinbar anmutet: Abituraufsätze sollen selbstverständlich nicht willkürlich, sondern idealiter kriterienorientiert, objektiv und transparent bewertet werden. Hierfür geben die aus den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in die nationalen Bildungsstandards gewanderten Anforderungsbereiche⁴ Anhaltspunkte, die in sogenannten Erwartungshorizonten umgesetzt werden.⁵ Diese Erwartungshorizonte geben etwa Auskunft darüber, was von einem gelungenen Aufsatz mindestens erwartet wird.⁶ Besteht über dieses Unterfangen auch ein allgemeiner Konsens, so unterscheiden sich die Strukturen und Praktiken der Textsorte Erwartungshorizonte im Ländervergleich dennoch erheblich. Zwei Extreme lassen sich dabei

2 Vgl. hierzu Sabine Reh 2022, S. 123ff.

3 Vgl. auch Andreas Flitner (1977) in der „Zeit“: „Erreicht aber wird eine Verschlechterung unseres Schulwesens, das unter solchen Bedingungen nicht nur mit seiner Oberstufenreform scheitern muß, sondern auch in den vorausgehenden Stufen aufs bedauerlichste normiert und gepläpelt wird“.

4 „Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang, die Verständnissicherung sowie das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren. Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Auswählen, Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte. Anforderungsbereich III umfasst das Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei wählen die Schülerinnen und Schüler selbstständig geeignete Arbeitstechniken und Verfahren zur Bewältigung der Aufgabe, wenden sie auf eine neue Problemstellung an und reflektieren das eigene Vorgehen“ (Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012, 22).

5 „Jeder Prüfungsaufgabe wird eine Beschreibung der erwarteten Leistungen beigegeben einschließlich der Angabe von Bewertungskriterien, die auf die Anforderungsbereiche bezogen sind (Erwartungshorizont)“ (KMK: Bildungsstandards Deutsch AHR, 23).

6 Die Aufgabenstellung muss alle drei Anforderungsbereiche adressieren und ein mit mindestens „gut“ bewerteter Aufsatz muss Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen zeigen (ebd.).

beobachten: zum einen das Verständnis, dass Aufsätze holistisch beurteilt werden müssen, zum anderen die Präferenz für analytisch genannte Verfahren, bei denen die Beurteilenden partikuläre Beurteilungskriterien anwenden. Hinter diesen divergenten Konzepten stecken abweichende Grundauffassungen, die Vorstellungen über den Aufsatz berühren und gleichzeitig auch auf unterschiedlichen pädagogischen Traditionen und eingefahrenen Routinen beruhen. Das holistische Modell, das auch im frühen 19. Jahrhundert schon in den Prüfungsordnungen und Hinweisen zum Aufsatz Ausdruck findet (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017), folgt gegenüber dem zu bewertenden Aufsatz nicht nur bildungstheoretisch begründeten Einstellungen, sondern entspricht Ideen, wie sie auch in einer hermeneutischen Literaturkritik wirksam werden, während das analytische Modell mit seinen Kriterien sich auf messbare Qualitätsaspekte bezieht, wie sie in psychometrischen Testverfahren seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert mehr und mehr geltend gemacht werden. Mit der hier in Anschlag gebrachten Auffassung, kognitive Prozesse jenseits inhaltlicher Festlegungen abbilden zu können, konnte sich, insbesondere im Blick auf den Interpretationsaufsatz (‘Interpretation literarischer Texte’), schließlich eine Distanz gegenüber der Festlegung auf das richtige Textverständnis verbinden. Die Aversion gegenüber solchen Festlegungen folgt im Kern einer Kritik schulischer Praktiken, wie sie Hans Magnus Enzensberger 1976 gegenüber dem Normenbuch Deutsch (1975) fulminant vortrug und in der er die Lehrkräfte aufforderte, das „Laster der richtigen Interpretation“ zu bekämpfen (Enzensberger 1991, S. 40).⁷

Ganz unabhängig von der Frage, welches Verfahren zu geringeren Streuungen der Bewertungen führt,⁸ ist interessant, dass sich in der Vergangenheit zwei so unterschiedliche Verfahrensweisen als Kulturen etablieren konnten. Dass dies möglich war, dürfte damit zusammenhängen, dass dem deutschen Aufsatz als Prüfungsleistung im Abitur zwar seit dem Ende des 19. Jahrhunderts eine besondere Rolle zugeschrieben wurde⁹, seine Reglementierungen in staatlichen Vorgaben aber nicht zuletzt aufgrund der herrschenden Vorstellung über eine Persönlichkeitsbildung, die der Aufsatz dokumentiere, sehr lange vage blieben. Genau damit wurde es möglich, den deutschen Aufsatz mit nationalpädagogischen Wertzuschreibungen aufzuladen, ihn aber auch als die hohe Schule der Sprach- und Kognitions-

7 Enzensberger kann sich in seiner Polemik auf den viel zitierten Essay Susan Sontags aus dem Jahr 1964 beziehen, der den programmatischen Titel „Against Interpretation“ trägt (Sontag 1969). <https://static1.squarespace.com/static/54889e73e4b0a2c1f9891289/t/5644b6702e4b022509140783b/1447782146111/Sontag-Against+Interpretation.pdf>.

8 Empirische Befunde hierzu bei: Hoffmann/Schröter/Stanat 2022. Eine klare Präferenz lässt sich aus den Daten der empirischen Befunde interessanterweise nicht ableiten.

9 Bekanntermaßen war es der Monarch selbst, Wilhelm II., der auf der Reichsschulkonferenz von 1890 in nationalistischem Pathos den Vorrang des deutschen Aufsatzes vor dem lateinischen postulierte (vgl. Kämper-van den Boogaart 2019, S. 14ff.). Zum schulpolitischen Faible des Kaisers vgl. Clark 2008, S. 89ff.

entwicklung, als jugendpsychologisch bedeutsame Leistung, als Dokument von Sprach- und Denkfähigkeit sowie als Raum elaborierter Persönlichkeitsentwicklung zu betrachten. Und insofern ließ sich der Aufsatz auch in besonderem Maße als eine Leistung begreifen, mit der Abiturient*innen ihre Studiereignung unter Beweis stellten.

Wenn heute, wie dargestellt, über Fragen von Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen, allemal des Aufsatzes gestritten wird, können wir eine Art Geschichtsvergessenheit beobachten. Einer solchen in den gegenwärtigen bildungspolitischen, aber auch in bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Debatten um Schul- und Prüfungsleistungen, will der vorliegende Band, der unterschiedliche Facetten eines Forschungsprojektes präsentiert, entgegenwirken. Mit ihm soll gezeigt werden, dass die historische Dimension bei den Debatten um Prüfungen, um deren Objektivität und Validität wie aber auch um damit verbundene Fragen von Gerechtigkeit und ein professionell-pädagogisches Urteil nicht aus dem Auge verloren werden darf, will man falsche und vereinfachende Deutungen und Schlussfolgerungen vermeiden.

Die einzelnen Beiträge des Bandes entstanden im Kontext des genannten interdisziplinären und von der Leibniz-Gemeinschaft geförderten Projekts „Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972“, das sich mit der Geschichte des deutschen Abiturs und darin insbesondere des deutschen Abituraufsatzes, seiner Königsdisziplin, auseinandergesetzt hat. Es wurde in Kooperation zwischen der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin und dem Informationszentrum Bildung (IZB), beides Abteilungen des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, und dem Institut für deutsche Literatur der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt. Ziel des Projektes war es, in Ergänzung vorliegender sozialgeschichtlicher und ideologiegeschichtlicher Studien, Prüfungspraktiken des Abiturs und insbesondere des deutschen Abituraufsatzes in Preußen (beziehungsweise ehemals preußischen Territorien), in Bayern, in Baden und Württemberg zu rekonstruieren. Abituraufsätze und Abiturakten wurden dafür aus einer bildungshistorisch-praxeologischen, einer wissens- und materialgeschichtlichen und insbesondere einer fachdidaktisch-historischen Perspektive untersucht. Es ging darum, das Bedingungsgefüge der Prüfungspraktiken, wie es sich jeweils historisch zeigte, ins Auge zu fassen, Reflexionen der Praxis zu beobachten und auf der Basis von Produktanalysen Rückschlüsse auf Praktiken des schulischen Prüfens zu unternehmen. Hierzu wurde zunächst ein Korpus von etwa 2.400 Abituraufsätzen für den Untersuchungszeitraum – von der Vereinheitlichung der Lehrpläne und Prüfungsordnungen sämtlicher höherer Schulen im Jahr 1882 in Preußen bis zur Reform der Oberstufe 1972 in der Bundesrepublik Deutschland – zusammengestellt. Dieses Korpus erweiterte den in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) bereits vorhandenen Bestand an Prüfungsakten aus Berlin. Weitere Quellenbestände wurden in

Bayern und Württemberg ermittelt und erfasst. Hier existierten – im Gegensatz zu Preußen – seit unterschiedlichen Zeitpunkten Formen zentraler Prüfungen. Sämtliche Abituraufsätze wurden retrodigitalisiert; ca. 350 von ihnen konnten einschließlich der Kommentare und Beurteilungen der Lehrkräfte transkribiert und mit Metadaten versehen in einer virtuellen Forschungsumgebung (VFU) aufgenommen werden. Diese sollte die im Projekt verwendeten Quellen miteinander verknüpfen und sowohl das Forschungsdatenmanagement nachvollziehbar machen als auch die Nachnutzung dieses so strukturierten Korpus durch andere Wissenschaftler*innen ermöglichen.

Die im Zusammenhang des Projekts analysierten Aufsatzproduktionen unterlagen variablen Gesetzgebungen, Prüfungsordnungen und Richtlinien. Das Abitur war von Beginn des Untersuchungszeitraumes an grundsätzlich mit einem Verwaltungsakt verbunden, der die ‚Reife‘ der einzelnen Schüler*innen justiziabel in Aktenform dokumentierte und als zyklisch vollzogener Aktenvorgang zunehmend stärker reglementiert wurde. Die Aufsatzproduktionen reagierten mittelbar – nicht zuletzt durch den ihnen vorangehenden Unterricht – auf zeitgenössische Diskurse pädagogischer, bildungspolitischer und fachdidaktischer Prägung. Eher locker gestaltete sich der Bezug zwischen dem deutschen Abituraufsatz und einem disziplinären Fachwissen, wie es sich in unterschiedlichen publizistischen Formen – Monographien, Aufsätzen, Handreichungen, Praxis- und Tagungsberichten – manifestiert. Die Rekonstruktion dieser Konstellationen während der Projektarbeiten zeigte, dass sich das Verhältnis zwischen Aufsatz, Curriculum und Unterrichtspraxis im Laufe der Zeit strukturell allerdings kaum wandelte. Bezeichnenderweise blieben auch die Bestimmungen zu Prüfungsinhalten und Bewertungsmaßstäben den gesamten Untersuchungszeitraum über ausgesprochen unkonkret.

Alle Autor*innen des vorliegenden Bandes sind Mitarbeiter*innen im Projekt gewesen. Ein Teil der Befunde der im Projektzusammenhang erfolgten Untersuchungen ist bereits in monographischen Studien und Einzelbeiträgen publiziert worden. Darauf wird in diesem Band an passender Stelle jeweils genauer eingegangen, wenn in mehreren Kapiteln vertiefende Einblicke in die Ergebnisse des Projektes geboten werden:

1. Die Aufsätze im ersten Kapitel des Bandes betrachten die Geschichte der Abiturprüfungspraxis als Geschichte einer Verwaltungspraxis und zeichnen diese im Sinne einer Grundlage für die dann im zweiten Kapitel folgenden Analysen nach. Im ersten Text dieses Teils wird die Entwicklung der Gesetze und Verordnungen zum deutschen Abitur und insbesondere zum deutschen Abituraufsatz in Preußen und Bayern vergleichend rekonstruiert. Dargestellt werden nicht nur Unterschiede zwischen einer sich herausbildenden zentralen Prüfungspraxis und einem eher ‚dezentralen‘ Verfahren, sondern gerade auch Übergänge hinsichtlich der Formulierung von Vorgaben und der Gestaltung von Entscheidungsräumen. Das Be-

sondere des Normierungsprozesses der Prüfung bestand darin, dass er Räume für die Darstellung von Schüler*innen-Individualität – pädagogisch, aber auch meritokratisch legitimiert – gewähren musste. Die Abiturprüfungsakten repräsentieren indes nicht nur die abgelaufenen Verfahren und die absolvierten schulischen Transitionen, wie ein weiterer Aufsatz ausführt. Vielmehr bezeugen sie als Spurenträger die leibliche Involviertheit der Akteur*innen und dokumentieren – gerade bei zunehmend durchgesetzter Justiziabilität der Abschlussprüfung – auch noch widerständige Praktiken, z. B. des Betrügens und der Klage. Der Umgang mit im Prüfungsverfahren scheiternden Schüler*innen, der langsam im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts seine Formen fand, gerät in den Prüfungsakten ebenso in das Blickfeld wie die Bedeutung der schulischen Abschlussprüfung – prüfungstheoretisch ausgesprochen interessant – als ‚Prüfung der Prüfer*innen‘. Vor allem aber ist das Abitur, die zentrale schulische Abschlussprüfung im Untersuchungszeitraum, als ein zentraler und immer historisch besonderer Subjektivierungsprozess zu verstehen: Wie „reife“ Abiturient*innen konstruiert wurden und wie dieses vor dem Hintergrund der Entwicklung ausgewählter Dimensionen des Abiturs als eines administrativen Prüfungsverfahrens geschah, ist Gegenstand eines weiteren Artikels. Im abschließenden Text des ersten Buchkapitels wird der interessante Fall der Etablierung zentraler Prüfungsverfahren in einem Land, das zunächst keine solchen kannte, rekonstruiert. Nach 1945 hatte die französische Besatzungsmacht in Württemberg ein zentrales Prüfungsverfahren für das Abitur eingeführt. In Auseinandersetzung mit der wettbewerblich organisierten Prüfungspraxis in Frankreich diskutieren deutsche, aber auch französische Lehrkräfte über die Unterschiede zwischen dem französischen und dem deutschen Literaturunterricht und über die Art und Weise, wie über Literatur in der Prüfung geschrieben und wie dieses bewertet wurde. Erkennbar sind Adaptationen von Praktiken, Anpassungen und Veränderungen in einer Situation transnationaler Verflechtung.

2. Im Zeitraum zwischen 1945 und 1971 vollzieht sich langsam ein Normenwandel im Schreiben und Bewerten von Abituraufsätzen. Diesem widmet sich das breit angelegte zweite Kapitel des Buches. Während die bislang vorliegenden historischen Studien zumeist die Themenstellungen der Aufsätze unter ideologiegeschichtlichen Aspekten in den Fokus rückten¹⁰, wird hier insbesondere die Praxis des Schreibens und Beurteilens von Abituraufsätzen thematisch.

Die Grundlage legt ein erster Beitrag; in ihm wird kritisch darüber diskutiert, in welcher Weise Schüler*innenaufsätze und ihre Beurteilungen durch die Lehrkräfte Quellen fachhistorischer Forschung sein können, was sie aussagen und wie man sie rekonstruieren und verstehen kann. Vor diesem Hintergrund wird anhand wichtiger Akteure des Deutschunterrichts in der Bundesrepublik, nämlich

10 Daneben tritt das Interesse an der Prominenz der Aufsatzproduzent*innen wie bei Lahann 1982 oder die Intention, die Aufsätze als Spiegel eines lokalen Zeitgeists zu lesen (z. B. Apel 1991; Dornieden 2008; Lütgemeier 2008; Schularchiv 2015). Vgl. insgesamt Eiben-Zach i. d. B.

der Arbeiten von Robert Ulshöfer und Erika Essen, das Spannungsfeld zwischen bekanntem Konservatismus der 1950er Jahre und einer als demokratischen Modernisierung verstandenen kommunikativen Wende ausgeleuchtet. Diese Wende wird gegen Ende der 1960er Jahre proklamiert. Auch wenn die Postulate dieser Wende nicht wirklich dazu führten, den Deutsch- zum Projektunterricht werden zu lassen und literarische Produktionen vornehmlich als eine unter anderen Formen sozialer Kommunikation zu fassen, suggerierten sie doch, dass man sich in einer Phase grundlegender Zäsuren befinde.

Die Bearbeitung literarischer Texte durch die Schüler*innen, ihre Vorstellungen über Literatur und deren Verhältnis zu den Normvorstellungen der Lehrkräfte wurden intensiv für die 1950er und 1960er Jahre analysiert. Aufschlussreich für die Erfassung entsprechender Dispositionen waren insbesondere Phasen der Transformation, in denen das Spektrum thematisierter Literatur um aktuelle Werke erweitert wurde und in denen der ‚Interpretationsaufsatz‘ als neues Format neben den ‚literarischen Aufsatz‘ trat.

In beiden Fällen ergeben sich für die Praktiken probaten Schreibens und Bewertens Anpassungsprobleme, zumal die in der Ratgeberliteratur und in der fachdidaktischen Publizistik kommentierten Innovationen noch nicht in unterrichtlichem Brauchtum oder kollektiven Routinen entproblematisiert werden konnten. Insofern ergeben sich hier für Lehrende wie für Geprüfte unsicherere Richtigkeitsvorstellungen: Was etwa kann als Deutung durchgehen, wozu rechnen Analyse und Interpretation? Wie lässt sich die Erwartung auf individuelles Urteilen etwa mit der Kenntnis intersubjektiv geltender Vorstellungen in Beziehung setzen? Wie lassen sich Originalitätsansprüche, wie sie im literarischen oder im wissenschaftlichen Feld zirkulieren, mit Soliditätsstandards in Einklang bringen? In welchem Maße soll im Aufsatz reproduziert werden, was im Unterricht explizit gelehrt wurde? Welche außerschulischen Texte bieten Orientierungsmuster und welche auf keinen Fall?

Diese systemischen Unsicherheiten verlängern sich für die Bewertenden, wenn es um die Frage geht, was die angemessene Kommentierungspraxis ist. Adressieren ihre Kommentare in Übungs- oder Klassenarbeiten die Autor*innen der Aufsätze, sind es im Fall des Abiturs potentielle Zweitkorrektor*innen oder andere externe Instanzen? Welche Art Kommentare sind hier erlaubt? Was lässt sich eher nur andeuten, was explizit aufweisen? Wie fachlich oder wie personenbezogen sollen die Hinweise gestaltet werden?

Im skizzierten Spannungsfeld herkömmlicher Fachlichkeit und sozialer Öffnung verändern sich die didaktisch artikulierten Vorstellungen über den deutschen Aufsatz und insbesondere der Normen des Abituraufsatzes. Dies betrifft einerseits die Diskreditierung des in den 1950er Jahren schreiberzieherisch zentralen Besinnungsaufsatzes, wenn zumeist dessen Themenstellungen als reaktionäre Gesinnungsbildung attackiert wurden. Dies betrifft aber auch die Hoffnungen, die sich auf das neue Genre der Textinterpretation und -analyse richteten, das den älteren

literarischen Aufsatz mindestens ergänzen sollte. Wird die unterbrochene Karriere des Besinnungsaufsatzes durch eine Relektüre wirkungsmächtiger Methodiken beleuchtet, werden Anspruch und Wirklichkeit der literarischen Aufsatzgenres in einer Auseinandersetzung mit Produkten der Abiturpraxis in Augenschein genommen. Persistenz wie auch Wandel von Aufsatzgenres werden dabei in der langen Geschichte des Besinnungsaufsatzes ebenso zum Thema wie in der Darstellung des in den 1960er Jahren sich neu etablierenden Interpretationsaufsatzes.

3. Im letzten Kapitel werden schließlich die infrastrukturellen Arbeitsgrundlagen des Projektes dargestellt. Dieses Kapitel macht nicht nur transparent, wie im Projekt methodisch gearbeitet wurde, sondern es bietet auch praktische Hinweise für historisch arbeitende Wissenschaftler*innen und Fachdidaktiker*innen. Vorgestellt wird, was – aus einer praxeologischen Sichtweise – überhaupt Prüfungsakten ausmacht, in welcher Weise diese in der deutschen Bildungsgeschichte überliefert sind und wie das Korpus entstand, mit dem in diesem Projekt gearbeitet wurde. Erläutert wird, wie ein Teil der Aufsätze, die sehr detailliert ausgewertet wurden, transkribiert sind, in welcher Weise dabei geltende Standards (TEI) so variiert werden mussten, dass sie pragmatisch handhabbar und gleichzeitig, einen minimalen Standard bietend, gut für weitere Projekte zu nutzen sind. Abschließend wird gezeigt, wie eine virtuelle Forschungsumgebung – unter Beachtung aller rechtlichen Belange, also der Belange des Urheberrechts und der Persönlichkeitsschutzrechte – geschaffen wurde und wie mit ihr gewinnbringend (weiter) geforscht werden kann.

Zum Abschluss möchten wir allen Wissenschaftler*innen im Projekt und Autor*innen dieses Buches einen ganz herzlichen Dank für ihre Mitarbeit und auch für die Geduld mit der Projektleitung aussprechen. Ganz besonders möchten wir Denise Löwe danken, ohne deren Organisation, die beharrlichen Nachfragen und das immer hilfreiche Mitdenken dieser Abschlussband wohl kaum fertig geworden wäre.

Literatur

- Apel, Hans Jürgen (1991): Abituraufsätze als Spiegel des Zeitgeistes. Von Schillers Wallenstein zu Brecht und Dürrenmatt. In: *Archiv für Kulturgeschichte* Volume 73, Issue 2, S. 454–468.
- Bölling, Rainer (2010): *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn.
- Clark, Christopher (2008): *Wilhelm II. Die Herrschaft des letzten deutschen Kaisers*. München.
- Dornieden, Sebastian (2008): *Spiegel des Zeitgeistes. Göttinger Abituraufsätze im Fach Deutsch 1905–1931*. Saarbrücken.
- Eiben-Zach, Britta (2023): Reifeprüfungsaufsätze als Quellen historischer Forschung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): *Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte*. Bad Heilbrunn, S. 132–147.
- Enzensberger, Hans Magnus (1991): *Bescheidener Vorschlag zum Schutze der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie* (1976). In: Enzensberger, Hans Magnus: *Mittelmaß und Wahn. Gesammelte Zerstreungen*. Frankfurt a. M., S. 23–41.

- Flitner, Andreas (1977): Die Normenbücher der Kultusminister: Vereinheitlichung mit verheerenden Folgen. In: *Die Zeit* 15/1977, <https://www.zeit.de/1977/15/rabiater-anschlag-auf-die-schule>.
- Flitner, Andreas/Lenzen, Dieter (Hg.) (1977): *Abitur-Normen gefährden die Schule*. München.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen.
- Helbig, Marcel/Nikolai, Rita (2015): *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn.
- Hoffmann, Lars/Schröter, Pauline/Stanat, Petra (2022): Jüngere Entwicklungen bei Abitur und Abiturprüfungen in Deutschland. In: Hoffmann, Lars/Schröter, Pauline/Groß, Alexander/Schmid-Kuhn, Svenja Mareike/Stanat, Petra (Hg.): *Das unvergleichliche Abitur. Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen*. Bielefeld, S. 39–62.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2017): Nach PISA, Bildungsstandards und alledem: Klagen über die Kompetenzen deutscher Abiturienten. In: Verein Schweizerischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (Hg.): *Verstand und Gefühl. Lesen im Spannungsfeld von Allgemeinbildung und Bildungsstandards*. Deutschblätter 2016/17. Will Nr. 68, S. 191–20.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Der Deutschunterricht des Staates. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): *Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch*. Berlin, S. 12–44.
- Lahann, Birgit (1982): *Abitur. Von Duckmäuern und Rebellen – 150 Jahre Zeitgeschichte in Aufsätzen prominenter Deutscher*. Hamburg.
- Lütgemeier, Gertrud (2008): *Deutsche Besinnungen 1911–1971. Hundert Reifeprüfungsaufsätze als Spiegel ihrer Zeit*. Frankfurt a. M.
- Reh, Sabine/Kämper-van den Boogaart, Michael/Scholz, Joachim (2017): Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz als „Gesamtbildung der Examinanden“. *Prüfungspraxis und Lehrercommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 63, H. 3, S. 280–298.
- Reh, Sabine (2022): Die ‚Geschichte der Pädagogik‘ nach dem Ende des Fortschritts. In: Zumhof, Tim/Oberdorf, Andreas (Hg.): *Herwig Blankertz und die pädagogische Historiografie*. Münster, New York, S. 115–132.
- Schularchiv des Goethe-Gymnasiums Düsseldorf (2015): *Die Verfasserin schweift ab. Abiturarbeiten von 1910 bis 1975*.
<https://www.goethe-gymnasium.de/wp-content/uploads/2021/05/Abituraufsaeetze-1910-1975.pdf>.
- Sontag, Susan (1969): *Against Interpretation and other Essays*. London bzw.
<https://static1.squarespace.com/static/54889e73e4b0a2c1f9891289/t/564b6702e4b022509140783b/1447782146111/Sontag-Against+Interpretation.pdf>.

Internetreferenzen

- Bundesverfassungsurteil vom 19.12.2017: https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2017/12/lS20171219_1bvl000314.html.

Autor*innen

Dr. **Michael Kämper-van den Boogaart** war von 1997 bis 2023 Professor für Neuere deutsche Literatur und Fachdidaktik Deutsch an der Humboldt-Universität zu Berlin. Nach diversen Studien zu Aspekten literarischer Rezeptionskompetenz und anderen aktuellen Fragen des Deutschunterrichts der Sekundarstufe forscht und publiziert er in jüngerer Zeit vorwiegend zu Themen der Fachgeschichte.
E-Mail: michael.kaemper-van.den.boogaart@rz.hu-berlin.de

Dr. **Sabine Reh** ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin und Direktorin der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Geschichte pädagogischer Institutionen und Praktiken, Fachunterrichtsgeschichte, Geschichte des pädagogischen Wissens nach 1945.
E-Mail: sabine.reh@hu-berlin.de